

Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas
áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou
Francês

A mobilização de competências gramaticais através do uso de imagens

Aline Pereira Rodrigues

M

2017



Aline Pereira Rodrigues

**A mobilização de competências gramaticais através do uso de
imagens**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de
Alemão ou Espanhol ou Francês

Orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida

Coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Hurst

Orientador de Estágio, Dra. Odete Pinho e Dra. Elisabete Guimarães

Supervisor de Estágio, Professor Doutor José Domingues de Almeida e Professor
Doutor Nicolas Hurst

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A mobilização de competências gramaticais através do uso de imagens

Aline Pereira Rodrigues

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de
Alemão ou Espanhol ou Francês, orientado pelo Professor Doutor José Domingues de
Almeida

coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Hurst

Orientador de Estágio, Dra Odete Pinho e Dra Elisabete Guimarães

Supervisor de Estágio, Professor Doutor José Domingues de Almeida
e Professor Doutor Nicolas Hurst

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor José Domingues de Almeida
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Dominique Faria
Faculdade de Letras - Universidade dos Açores

Classificação obtida: 17 valores

*À minha mãe que nunca me abandonou nesta luta e sem a
qual este projeto não tinha acontecido.
Ao meu pai que esteve sempre presente no meu pensamento.*

Sumário

Índice de gráficos	8
Agradecimentos.....	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Résumé.....	12
Introdução.....	13
Capítulo I: Contexto da investigação-ação	15
1.1. Contexto escolar	15
1.2. Caracterização das turmas	16
1.2.1. A turma de Inglês	17
1.2.2. A turma de Francês	18
1.3. Observação e definição da área de intervenção	18
1.4. Delimitação da investigação.....	21
Capítulo II: Enquadramento teórico.....	25
2.1. O que é a gramática?.....	25
2.2. A evolução da gramática ao longo dos séculos	29
2.3. A inteligência visual	33
2.4. O que se entende por imagem?	37
2.4.1. A imagem didatizada.....	38
2.5. A imagem no ensino da gramática	41
Capítulo III: Metodologia de Investigação	45
3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	45
3.2. Primeiro ciclo	47

3.2.1. A turma de Inglês	48
3.2.1.1. Descrição das atividades realizadas	48
3.2.1.2. Apresentação dos resultados obtidos.....	52
3.2.2. A turma de Francês	54
3.2.2.1. Descrição das atividades realizadas	55
3.2.2.2. Apresentação dos resultados obtidos.....	58
3.2.3 Conclusões do primeiro ciclo	61
3.3. Segundo ciclo	62
3.3.1. A turma de Inglês	63
3.3.1.1. Descrição das atividades realizadas.....	63
3.3.1.2. Apresentação dos resultados obtidos.....	65
3.3.2. A turma de Francês	67
3.3.2.1. Descrição das atividades realizadas	68
3.3.2.2. Apresentação dos resultados obtidos.....	70
3.3.3 Conclusões do segundo ciclo	72
Conclusão.....	73
Limitações intrínsecas à Investigação-ação.....	75
Considerações para o futuro profissional.....	76
Referências bibliográficas.....	77
Anexos.....	81

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados do 1º teste de Inglês	20
Gráfico 2: Resultados do 1º teste de Francês	20
Gráfico 3: Resultados da mini-ficha de gramática de Inglês do 1º ciclo.....	53
Gráfico 4: Resultados da ficha de gramática de Inglês no 2º período.....	53
Gráfico 5: Resultados dos textos produzidos na aula de Francês do 1º ciclo.....	59
Gráfico 6: Resultados da mini-ficha de gramática de Francês do 2º período.....	59
Gráfico 7: Resultados da ficha de gramática de Inglês do 2º ciclo.....	66
Gráfico 8: Resultados do teste de avaliação de Francês do 3º período.....	70

Agradecimentos

O presente relatório de estágio é o resultado não apenas do meu trabalho, mas também do esforço concertado de vários intervenientes, sem os quais este projeto não teria sido possível e aos quais gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar, tenho de agradecer à minha mãe por me ter apoiado em todos os meus sonhos e por ter estado sempre do meu lado em todas as fases da minha vida. Tenho também de lhe agradecer por, ao longo de todo este ano, ter sido incansável e ter feito de tudo para me confortar. Obrigada por sempre teres acreditado em mim.

Aos meus irmãos, que me acompanharam ao longo de todo o ano e estiveram sempre do meu lado, ajudando-me a apoiando-me sempre que precisei, mesmo tendo os seus próprios projetos académicos, e por terem sempre acreditado nas minhas capacidades. Sem eles, tudo teria sido mais difícil.

Aos meus colegas de curso pela amizade e companheirismo demonstrados, pela partilha de alegrias, de tristezas e de aprendizagens, pela disponibilidade e união.

Às minhas orientadoras de Estágio, Odete Pinho e Elisabete Guimarães, pelos ensinamentos, preocupação e amizade que demonstraram ao longo de todo o estágio. Obrigada pelos valiosos conselhos e por terem estado sempre disponíveis para me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo deste projeto.

Ao orientador deste Relatório e supervisor de estágio, o Prof. Doutor José Domingues de Almeida pela disponibilidade constante, pelo apoio, motivação, confiança e pelos valiosos conselhos e sugestões que tão úteis foram à realização de todo este trabalho.

Ao coorientador do presente relatório e supervisor de estágio, o Prof. Doutor Nicolas Hurst, pela boa disposição que me ajudou a ultrapassar mais facilmente os momentos mais difíceis e pelos sábios conselhos.

Por fim, queria também agradecer a todos os alunos com quem trabalhei ao longo deste ano, especialmente aos alunos das turmas 7ºE de inglês e 8ºB de Francês, pela colaboração, carinho e empenho, por me terem ensinado tanto, por me terem ajudado sempre e por terem sido tão disponíveis. Foram, sem dúvida, elementos importantes e indispensáveis à realização deste projeto.

Resumo

O estudo da gramática, para a grande maioria dos alunos, é visto como algo de muito aborrecido e dispensável. De facto, muitas vezes, os conteúdos gramaticais a serem lecionados em línguas estrangeiras ao longo de um ano são demasiados, o que pode justificar o sentimento dos alunos em relação aos mesmos. Além disso, hoje em dia, a gramática não tem um papel tão relevante no ensino das línguas estrangeiras como tinha há algumas décadas, sendo a competência oral aquela que tem vindo a ganhar cada vez mais importância.

Tendo as turmas incluídas neste projeto de investigação-ação demonstrado resultados mais baixos e uma maior desmotivação na aprendizagem dos conteúdos gramaticais do que nos restantes, tornou-se necessário encontrar uma estratégia que pudesse ajudar a ultrapassar esta situação. Deste modo, e apesar de existirem muitas outras estratégias que podem ser eficazes neste sentido, para este projeto foi selecionada uma apenas: o uso de suportes visuais. Com a utilização desta estratégia pretende-se desenvolver a inteligência visual dos alunos, levando-os, desta forma, a desenvolver também a sua competência gramatical. Esta estratégia foi aplicada ao longo de dois ciclos de estudo, havendo uma mudança no tipo de suporte visual de um ciclo para o outro. Ao longo do projeto, a gramática foi apresentada aos alunos estando sempre associada a elementos visuais, motivando-os e captando a sua atenção. De seguida, os alunos praticaram a mesma a partir de vários exercícios que podiam ou não conter imagens. Pretendeu-se assim dar resposta à seguinte questão de partida: *Será que os suportes visuais podem ajudar os alunos de línguas estrangeiras de nível A2 a reter os diferentes itens gramaticais?*

Implementada numa turma de inglês e numa de Francês, a presente investigação-ação teve como principal objetivo comprovar a eficácia da utilização de suportes visuais na aprendizagem de determinados conteúdos gramaticais. Apesar do tempo limitado, e acreditando que os resultados obtidos são positivos, descreve-se neste trabalho todo o processo de elaboração do projeto e de aplicação do mesmo.

Palavras-chave: gramática; suportes visuais; motivação; inteligências múltiplas.

Abstract

For most part of the students the study of grammar is perceived as something boring and unnecessary. In fact, very often the grammar items to be taught in a foreign language during a school year are too many, which may justify the way students feel about them. Moreover, nowadays grammar does not have a role in the teaching of foreign languages as important as it used to play some decades ago. On the contrary, speaking skills are the ones that have been increasing in importance over the years.

Given the fact that the classes included in this action-research project presented weaker results and a bigger demotivation in the learning of grammar contents than in the rest of them, it has become necessary to find a strategy that could help overcome this situation. In this way, even though there are many other strategies that could be effective to do this, for this project I have selected only one: the use of visual aids. With the use of this strategy, we intended to develop students' visual intelligence, also helping them develop their grammar skills. This strategy has been applied over the two cycles of study of this project. However, there has been a change in the type of visual aid used from one cycle to the other. Along the project, the grammar presented to students has been associated to visual elements, motivating students and drawing their attention. After that, they practised the grammar by completing several exercises that could or not contain images. From all this, we intended to answer the following research question: *Can visual aids assist retention of different grammatical items among A2 level Foreign Language Learners?*

Implemented in a class of English and in another of French, the present action-research project's main aim is to prove the effectiveness of the use of visual aids in the learning of grammar contents. Even though the time to put this project into practice was limited, and believing that the results obtained are positive, in this paper we describe all the process of development and application of the project.

Keywords: grammar; visual aids; motivation; multiple intelligences.

Résumé

L'étude de la grammaire, pour la plupart des élèves, est perçue comme très ennuyante et évitable. En fait, très fréquemment, les contenus grammaticaux qui doivent être enseignés en langues étrangères pendant une année scolaire sont très nombreux, ce qui peut justifier ce que les apprenants sentent en relation à la grammaire. En outre, aujourd'hui la grammaire n'a pas un rôle si important dans l'enseignement des langues étrangères qu'elle avait il y a quelques décennies. C'est la compétence orale, celle qui gagne de plus en plus d'importance.

Étant donné que les classes incluses dans ce projet de recherche-action ont présenté des résultats plus faibles et une plus grande démotivation dans les contenus grammaticaux que dans les autres, il a fallu trouver une stratégie qui pouvait aider à surmonter cette situation. De cette façon, et même s'il y a d'autres stratégies qui puissent être efficaces pour ce faire, pour ce projet j'en ai sélectionné une seule : l'utilisation des supports visuels. À partir de cette stratégie, notre attention a été de développer l'intelligence visuelle des élèves, en les aidant aussi de cette manière à développer leur compétence grammaticale. Cette stratégie a été appliquée au long des deux cycles d'études. Cependant, il y a eu un changement dans le type de support visuel utilisé d'un cycle à l'autre. Au long du projet, la grammaire a été présentée aux élèves, associée à des éléments visuels, ce qui a motivé les élèves et attiré leur attention. Ensuite, les élèves ont pratiqué la grammaire apprise à partir de quelques exercices que contenaient des images ou non. Ainsi, il s'agissait de répondre à la question suivante : *Les supports visuels peuvent-ils aider les élèves de niveau A2 à retenir la grammaire des langues étrangères?*

Mis en œuvre dans une classe d'anglais et dans une autre de français, cette recherche-action a eu comme principal objectif de démontrer l'efficacité des supports visuels dans l'apprentissage des contenus grammaticaux. Même si le temps était limité, et en pariant sur des résultats positifs, dans ce travail nous décrirons tout le processus d'élaboration et d'application du projet.

Mots-clés: grammaire; supports visuels; motivation; intelligences multiples

Introdução

O papel da gramática no ensino das línguas estrangeiras, outrora considerada a competência mais importante e indispensável para se poder dominar uma língua, tem vindo a perder cada vez mais relevância, havendo mesmo quem defenda que não é necessário ensiná-la. Além disso, a desmotivação dos alunos quando confrontados com conteúdos gramaticais é bastante evidente nos dias de hoje. Os mesmos veem o seu ensino como algo de dispensável e supérfluo.

Tendo sido verificada esta tendência na escola onde esta investigação-ação foi desenvolvida e, sobretudo, nas turmas que nela participaram, concluiu-se ser indispensável focar o projeto em torno da competência gramatical, pois a generalidade dos alunos obteve, ao longo do ciclo zero, resultados bastante baixos nas questões de gramática. Foi necessário encontrar uma forma de os melhorar. Assim, tentou-se perceber se os suportes visuais poderiam auxiliar os alunos a reter mais eficazmente os conteúdos gramaticais, chegando-se à seguinte pergunta de partida: *“Será que os suportes visuais podem ajudar os alunos de línguas estrangeiras de nível A2 a reter os diferentes itens gramaticais?”*.

Este relatório de estágio é o resultado do projeto de investigação-ação que decorreu ao longo do ano letivo 2016/2017 com duas turmas, uma de 7º ano de inglês e uma de 8º de Francês, na Escola Básica 2/3 Júlio-Saúl Dias, que pertence ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches em Vila do Conde. Os resultados finais deste projeto, obtidos após a lecionação de conteúdos gramaticais com recurso a diferentes suportes visuais, são apresentados neste relatório, que se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo faz-se uma contextualização do projeto, através da caracterização do contexto escolar e das duas turmas que nele participaram. É ainda apresentada a área de intervenção, onde se explica todo o processo para se chegar a ela, e justificada a estratégia escolhida para a pôr em prática.

No segundo capítulo pode-se encontrar um enquadramento teórico relacionado com o tema. Inicialmente, reflete-se acerca do que é a gramática, ou seja, de que elementos a constituem, de que tipos existem e como esta pode ser definida. De seguida, descreve-se brevemente a sua evolução no ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo. Depois, aborda-se a inteligência visual-espacial e mostra-se também o que se entende por imagem, como esta pode ser definida e que diferentes tipos existem. Por fim, cria-se o panorama da utilização de suportes visuais no ensino da gramática.

No último capítulo faz-se referência à escolha dos instrumentos de recolha de dados e procede-se à descrição das atividades práticas realizadas ao longo dos dois ciclos, em ambas as turmas, e dos resultados obtidos. Compara-se ainda os resultados obtidos por cada uma das turmas.

Por fim, faz-se uma breve conclusão, refletindo-se acerca da investigação-ação e das limitações encontradas. Além disso, expõem-se propostas possíveis para uma investigação futura.

Capítulo I: Contexto da investigação-ação

1.1. O contexto escolar

A presente investigação-ação, que se insere no estágio profissionalizante pertencente ao Mestrado em Ensino do inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão, decorreu no ano letivo de 2016/2017 na Escola Básica 2/3 Júlio-Saúl Dias em Vila do Conde.

A Escola Básica 2/3 Júlio-Saúl Dias insere-se no Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches (AEDAS), que foi constituído em 2013 depois de a Escola Secundária D. Afonso Sanches se ter juntado ao antigo Agrupamento de Escolas Júlio-Saúl Dias. Assim, o AEDAS é constituído por onze estabelecimentos: a Escola Básica 2/3 Júlio-Saúl Dias, uma escola secundária (sede de agrupamento), sete escolas básicas do 1º ciclo com jardim-de-infância, uma escola básica do 1º ciclo e um jardim-de-infância.

Esta instituição é composta por dois edifícios. No edifício principal, que é também o maior, localizam-se as salas de aula, a sala de apoio ao estudo, o bar dos alunos, a cantina, a biblioteca e ludoteca, o anfiteatro, a sala dos professores, a sala dos diretores de turma e o gabinete de psicologia e orientação. O segundo edifício é constituído apenas pelo complexo desportivo. Apesar das constantes pequenas reparações que vão sendo feitas aos edifícios, é claramente visível a necessidade de remodelação dos mesmos, sobretudo no que concerne o isolamento. Além da humidade presente por todo o estabelecimento, durante os meses de inverno, as salas não têm aquecimento suficiente, fazendo com que se tornem demasiado frias, muitas vezes atingindo temperaturas negativas, o que se torna desconfortável tanto para os professores como para os alunos, podendo até mesmo afetar a sua saúde. No entanto, todas as salas estão relativamente bem equipadas, contendo um computador com projetor, um quadro interativo, que apenas serve para projetar por falta do *software* adequado à sua utilização, e um quadro de giz e/ou quadro branco.

A Escola Básica 2/3 Júlio-Saúl Dias conta com cerca de 90 docentes, 40 funcionários e cerca de 700 alunos, sendo que uma grande parte destes é proveniente de um contexto socioeconómico desfavorecido e, por vezes, problemático. A partir de um relatório disponibilizado pela direção do Agrupamento, cerca de 45% dos alunos desta escola beneficia de Ação Social Escolar (ASE).

Contudo, nem todas as características deste estabelecimento são negativas. No que diz respeito à oferta escolar, esta instituição oferece um vasto leque de caminhos pelos quais os alunos podem enveredar, promovendo, deste modo, o sucesso escolar de cada um. Para além do 2º e 3º ciclo de Ensino Regular, a escola proporciona ainda o Programa de Integração, Educação e Formação (PIEF), Cursos Vocacionais, aulas para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aulas de Português para Estrangeiros devido ao número elevado de alunos de outras nacionalidades, sobretudo chinesa, a frequentar o estabelecimento.

No que diz respeito à cidadania e aos valores cívicos, a Escola Básica 2/3 Júlio-Saúl Dias rege-se pela defesa dos valores da liberdade, criatividade, responsabilidade, solidariedade, reconhecimento e rigor. Para além do “Plano Anual de Atividades”, que inclui diferentes iniciativas e ações a serem desenvolvidas com a colaboração dos alunos, a escola organizou ainda um grande número de clubes (como o Desporto Escolar, o clube 3 C’s, o clube de fotografia, o clube de Yoga, o Matemática UNE, entre outros), nos quais os alunos podem participar, e que visam o seu enriquecimento pessoal e o desenvolvimento de várias competências. Há, pois, uma grande aposta na formação de cidadãos ativos e responsáveis, capazes de intervir nas diferentes áreas da vida social, e na promoção do trabalho colaborativo.

Vila do Conde é uma cidade situada no distrito do Porto e sede do concelho que se situa na foz do rio Ave. O município divide-se em 21 freguesias, muitas delas sendo maioritariamente rurais enquanto outras se encontram bastante urbanizadas. Esta cidade destaca-se pelas suas zonas balneares, que atraem muitas pessoas no Verão, e também pelas suas extensas zonas rurais e industriais. Existem ainda outros locais de destaque na cidade e que atraem visitantes, nomeadamente a Nau Quinhentista, o Aqueduto, o seu centro histórico, a Casa Museu José Régio, a Igreja de Santa Clara e o Museu das Rendas de Bilros.

1.2. Caracterização das turmas

Durante as duas primeiras semanas de estágio, que teve início na segunda semana de setembro de 2016, foi possível observar aulas de todas as turmas das orientadoras, de forma a se poder decidir quais as mais apropriadas para incluir na investigação-ação que será descrita mais adiante neste relatório. Mais tarde, foi dada à estagiária a oportunidade de reduzir o número de turmas a observar. Deste modo, passou-se a assistir apenas às

aulas de três turmas de inglês e de uma de Francês, pois eram aquelas que apresentavam características mais favoráveis à realização do projeto. Após algumas semanas de observação, e depois de se ter identificado um problema e um tema a estudar na investigação-ação, foram selecionadas duas turmas, uma de cada língua. Visto que a orientadora de Francês tinha apenas uma turma, pertencente ao 8º ano, esta ficou automaticamente selecionada para o presente projeto de investigação-ação. Posto isto, era necessário encontrar uma turma de inglês que se inserisse na mesma faixa etária e nível de língua. Desta forma, foram selecionadas para o projeto as turmas 8º B de Francês e 7º E de inglês.

1.2.1. A turma de Inglês

A turma de inglês é constituída por vinte e dois alunos, quinze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Destes vinte e dois, um aluno não frequenta as aulas juntamente com os restantes colegas, pois tem um Currículo Específico Individual e dois apresentam Necessidades Educativas Especiais. Este grupo de alunos pertence a um meio económico médio/médio-baixo, sendo que cerca de metade dos alunos usufrui de Ação Social Escolar.

No que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa, a turma insere-se no nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, visto que a maior parte dos alunos aprende a língua pelo menos desde o quinto ano de escolaridade. No entanto, os alunos apresentam ritmos de aprendizagem e de proficiência bastante diversificados. De facto, enquanto alguns aprendem a língua com bastante facilidade, a maior parte apresenta bastantes dificuldades em compreender o que é pedido, sendo que necessita de mais tempo para aprender. Além disso, a maior parte dos alunos sente alguma insegurança em falar em inglês, declarando não ter vocabulário suficiente e não compreender o que é dito.

Quanto ao seu comportamento e postura na sala de aula, os alunos evidenciam uma grande falta de concentração, participam de forma muito desorganizada e são muito conversadores, perturbando frequentemente o ritmo da aula. No entanto, mostram-se sempre respeitadores e colaboradores. Revelam-se ainda bastante motivados para a aprendizagem da língua, sendo bastante participativos e curiosos. A turma apresenta, em geral, resultados satisfatórios.

1.2.2. A turma de Francês

A turma de Francês é constituída por vinte e nove alunos, dezasseis do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Este grupo pertence a um meio económico médio e doze usufruem de Ação Social Escolar.

Apesar de esta ser uma turma de oitavo ano, os alunos aprendem a língua Francesa apenas desde o sétimo ano de escolaridade, sendo este o segundo ano de contacto com esse idioma estrangeiro. Assim sendo, os alunos encontram-se no nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência*. No que às aprendizagens diz respeito, esta é uma das turmas da escola com melhores resultados à generalidade das disciplinas, sendo o Francês uma das disciplinas a que apresentam melhores resultados. Contudo, e apesar de a maior parte dos alunos aprender a língua com bastante facilidade, alguns apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, necessitando de um pouco mais de tempo e de ajuda para perceberem o que é pedido.

Em geral, a turma mostra-se sempre bastante interessada na aprendizagem da língua, participando muito durante as aulas e mostrando-se muito motivados e atentos. Além disso, apesar de serem uma das maiores turmas da escola, os alunos apresentam um comportamento muito adequado ao meio em que se encontram, sendo bastante fácil controlar pequenas perturbações que possam surgir. Com efeito, são ainda muito respeitadores, colaborando sempre bastante com as professoras.

1.3. Observação e definição da área de intervenção

De modo a poder lançar o projeto de investigação-ação, foi necessário perceber o que é uma investigação-ação e o que implica um projeto desta natureza. Assim,

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação (McKernan *apud* Máximo-Esteves, 2008: 20).

Posto isto, desde o início do estágio foi necessário levar a cabo a primeira parte do projeto, ou seja, a observação, o que permitiu compreender quais as áreas em que os alunos têm mais dificuldades e que tipo de atitudes apresentam perante a aprendizagem das línguas estrangeiras. Esta etapa afigurou-se também crucial para definir a problemática a ser tratada nesta investigação, bem como para estabelecer o tema da mesma. Foi igualmente possível conhecer os alunos, percebendo quais os tipos de estratégias que podiam ser utilizadas para os ajudar a ter sucesso ao longo do ano. A partir da observação simples das aulas das duas turmas selecionadas para o projeto, levada a cabo ao longo de todo o primeiro período, do registo no caderno do que ia ocorrendo durante as aulas, do preenchimento de algumas grelhas de observação fornecidas pelos professores da faculdade e da análise dos testes de avaliação, foi possível verificar que os alunos cometiam erros gramaticais constantes, tanto a nível oral como escrito, sendo este o problema presente em maior escala.

Durante o primeiro período, correspondente ao ciclo zero deste projeto, os alunos das duas turmas realizaram ainda um teste de avaliação. Os resultados destes testes permitiram-me confirmar que a gramática se apresentava, de facto, como a área mais problemática em ambas as turmas. Apesar de as duas turmas incluídas neste projeto serem de anos distintos, no que diz respeito ao nível de língua, ambas se encontravam no nível A2. Se por um lado a turma de Francês se encontrava apenas no segundo ano de aprendizagem da língua estrangeira, o que significava menos anos de aprendizagem do que a turma de inglês, por outro lado, esta tinha mais horas de aulas por semana do que a turma de inglês, fazendo com que ambas se encontrassem no mesmo nível das respetivas línguas estrangeiras.

Isto levou a que fosse urgente encontrar estratégias adequadas à aprendizagem deste nível de língua. Ao longo do primeiro período foi também possível verificar que ambas as turmas faziam erros gramaticais bastante elementares, confundindo muitas vezes os diferentes aspetos gramaticais, sobretudo os tempos verbais ou sendo influenciados pelo Português e por outra língua estrangeira do seu currículo. O nível elementar de língua de ambas as turmas influenciou muito neste aspeto, pois os alunos ainda não haviam acumulado muito contacto com a língua. Além disso, o facto de nestes primeiros níveis de aprendizagem a quantidade de conteúdos gramaticais a ser assimilada ao longo do ano ser bastante extensa, também faz com que, em geral, os alunos tenham mais dificuldade em reter os diferentes aspetos, confundindo-os ou usando-os erradamente.

Os gráficos que se apresenta de seguida mostram os resultados obtidos em inglês e em Francês no teste de avaliação realizado durante o primeiro período escolar, ou seja, entre setembro e dezembro de 2016.

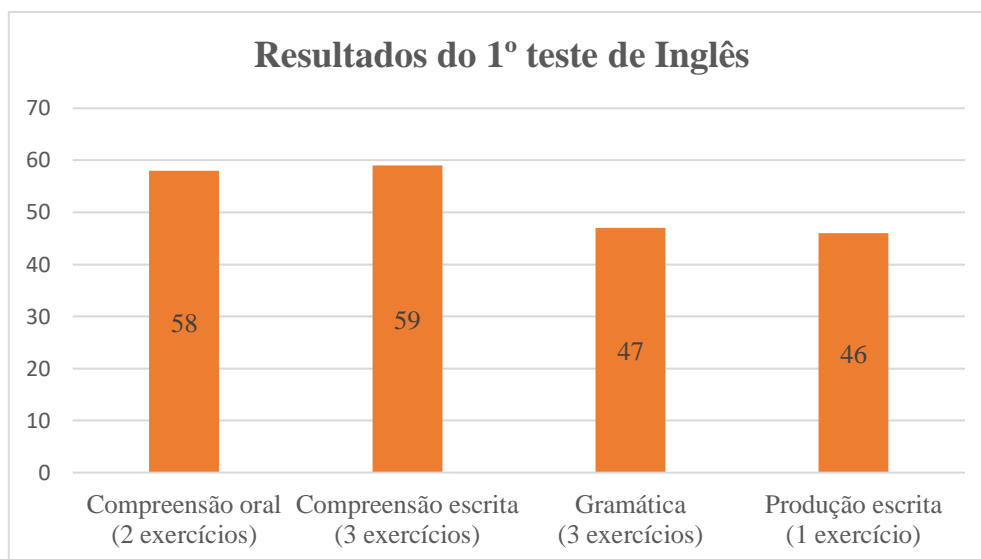


Gráfico 1: Média dos resultados (em percentagem) obtidos em cada competência no primeiro teste de Inglês, no primeiro período.

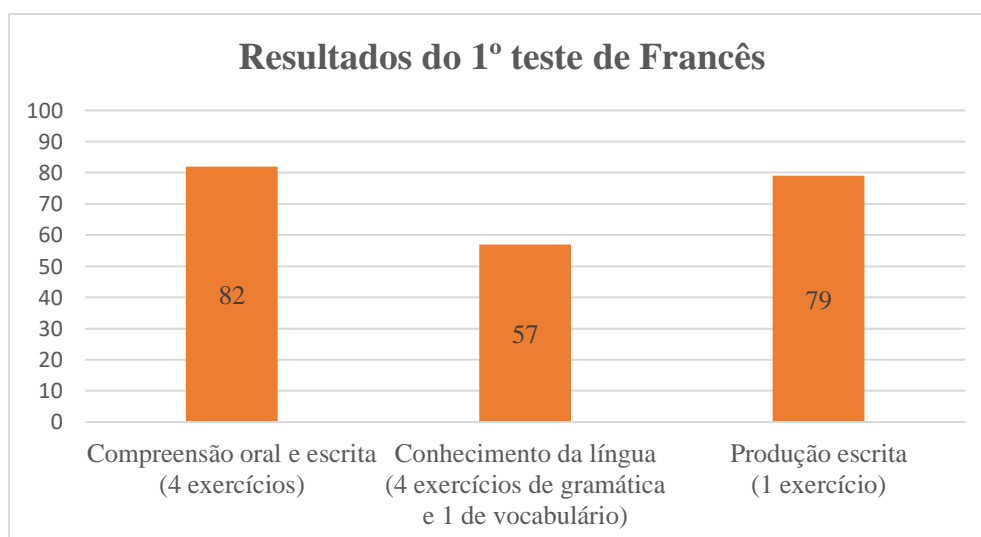


Gráfico 2: Média dos resultados (em percentagem) obtidos em cada competência no primeiro teste de Francês, no primeiro período.

Ao observar os gráficos, é possível verificar que a gramática é, de facto, a área mais problemática para ambas as turmas. Se atentarmos no primeiro gráfico, referente aos resultados da turma de inglês, podemos verificar que, em geral, os resultados são bastante baixos e que as competências que apresentam resultados negativos se referem à escrita e à gramática. Além disso, e apesar de a escrita representar uma percentagem menor do que a gramática, ou seja, 46% e 47% respetivamente, ambas são igualmente problemáticas.

Mesmo que os resultados da produção escrita sejam ligeiramente mais baixos, as dificuldades gramaticais apresentadas pela turma afetam bastante todas as outras competências, o que explica em parte a percentagem negativa da produção escrita. Deste modo, a baixa percentagem apresentada na gramática torna-se mais problemática, sendo necessário encontrar estratégias para as melhorar.

Contrariamente ao que acontece com a turma de inglês, os resultados do teste da turma de francês são positivos em todas as áreas avaliadas, apresentando mesmo resultados acima de 80% na compreensão oral e escrita. Além disso, os resultados não deixam margem para dúvidas, pois demonstram claramente que a gramática é área mais problemática, com uma percentagem de 57%, o que é um valor bastante mais baixo comparado com as duas outras áreas avaliadas (compreensão oral e escrita 82% e produção escrita 79%). Este facto pode dever-se à grande quantidade de conteúdos gramaticais a serem lecionados no oitavo ano, na disciplina de francês.

Comprovando-se, desta forma, que a gramática é para ambas as turmas a área mais problemática, afetando mesmo a performance dos alunos noutras competências, urge intervir nesta área, sendo fundamental encontrar as estratégias adequadas para melhorar os seus resultados.

1.4. Delimitação da investigação

Depois de identificada a área de intervenção, ou seja, a aprendizagem e retenção da gramática por alunos de nível A2, foi necessário encontrar uma estratégia adequada às duas turmas e às suas dificuldades específicas.

Como já foi referido anteriormente, o número de itens gramaticais lecionado nos níveis escolares incluídos neste projeto é extremamente vasto, o que faz com que os alunos sintam uma dificuldade acrescida em retê-los. Devido a este facto, decidiu-se utilizar os suportes visuais como meio para ajudar os alunos a reterem e a desenvolverem melhor a gramática.

A primeira razão que me levou a escolher esta estratégia foi o facto de as imagens terem um grande impacto no dia-a-dia dos jovens, sendo constantemente propagadas pelos *media*, sobretudo pela televisão e pela internet. Apesar de os jovens estarem constantemente expostos a imagens, estas são muito pouco utilizadas na sala de aula, onde desempenham frequentemente uma função meramente decorativa, tal como lamenta Carey Jewitt: “In general, pictures, the design elements of writing, and other visual forms

are held in low esteem and the move from pictures to words is seen as ‘one of intellectual progression’ in which ‘drawing becomes regarded as a dispensable embellishment” (2008: 15).

Outro aspeto que conduziu à escolha dos suportes visuais foi o facto de, ao longo do ciclo zero, se ter verificado que a maior parte das aulas de ambas as turmas era lecionada com recurso às inteligências lógico-matemática e linguística que se inserem na teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner no final da década de setenta: “According to Gardner’s analysis, only two intelligences—linguistic and logical mathematical—have been valued and tested for in modern secular schools” (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011: 486). A partir desta teoria Gardner postula que cada indivíduo possui oito ou mais inteligências relativamente autónomas que utiliza para resolver problemas que podem surgir ao longo da sua vida em sociedade. As inteligências identificadas por Gardner são: a inteligência linguística, a lógico-matemática, a visual-espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a naturalista, a interpessoal e a intrapessoal. Contudo, pode haver inteligências que se encontrem mais desenvolvidas em cada indivíduo de acordo com os estímulos que receberam ao longo da vida (*idem, ibidem*).

Dado este facto, tornou-se impreterível recorrer a outro tipo de inteligência, tendo assim sido selecionada a inteligência visual-espacial, pois como defende S. Pit Corder: “It is now almost taken for granted that visual methods of teaching get better results than methods which depend exclusively upon language” (1966: ix). Pode-se, deste modo, supor que as imagens gozam um grande potencial no ensino, pois ligam o sentido e o significado à memória, levando à retenção dos itens gramaticais (Muller, 2014: 121).

De forma a verificar se o recurso aos suportes visuais poderia, de facto, ser um meio adequado para desenvolver as competências gramaticais dos alunos, foi necessário colocar a ambas as turmas um questionário (que pode ser consultado no anexo I) que relaciona a gramática aos diferentes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. Contudo, antes de aplicar o questionário, este passou por uma fase de teste, tendo sido aplicado numa turma com as mesmas características que as incluídas neste projeto, por forma a determinar se as perguntas se adequavam ao que se pretendia saber (Tuckman, 2000: 335). Pretendia-se, então, perceber que tipo de atividades os alunos preferiam, qual a sua visão da gramática e quais os seus estilos de aprendizagem.

O questionário dividia-se em quatro partes: a primeira com a informação pessoal dos alunos (apenas a indicação da turma e do sexo), a segunda acerca da língua estrangeira

em causa, a terceira acerca da gramática e a quarta sobre a aprendizagem. Após a aplicação do questionário, foi possível verificar que em ambas as turmas, os alunos consideraram a oralidade como sendo a área mais importante na aprendizagem da língua e também aquela que creem dominar melhor. Catorze alunos do 7º E e dezasseis do 8ºB consideraram a oralidade como a área mais importante, ou seja, mais de metade de ambas as turmas. Pelo contrário, apenas três alunos de cada turma consideraram a gramática a área mais importante. O mesmo acontece na segunda pergunta em que poucos alunos julgam dominar a gramática, estando a escrita e a oralidade em destaque como as áreas que mais dominam. De facto, já nesta primeira questão é possível concluir que os alunos não veem a gramática como uma área indispensável na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na terceira parte do questionário, quando se lhes pergunta se concordam com a afirmação “Penso que a gramática é uma área muito importante na aprendizagem da língua estrangeira”, mais de metade dos alunos afirma concordar, o que demonstra claramente que os alunos sentem alguma dificuldade em compreender a importância da gramática na aprendizagem de uma língua, visto que nas questões anteriores não a consideraram importante. Na verdade, estas opiniões contraditórias acerca das duas questões demonstra que os alunos nunca refletiram acerca da importância da gramática e que, por isso, não lhe atribuem um papel relevante e não a consideram importante.

Contudo, mais de metade da turma também concorda que necessita de aprender melhor a gramática, facto que nos é comprovado pelos resultados do primeiro teste. Na turma do 7º E, um número muito escasso de alunos afirma gostar e estar motivado para aprender gramática, enquanto no 8º B se mostram mais motivados. Ambas as turmas concordam que a gramática os ajuda noutras áreas da línguas, como a escrita, por exemplo.

Finalmente, na quarta e última parte do questionário concluiu-se que as estratégias que a maior parte dos alunos do 7º E utiliza para aprender são, escrever textos, notas e tópicos, ler até memorizar, fazer esquemas e exercícios variados. Já o 8ºB demonstrou que as estratégias que utilizam mais são escrever textos e notas, ler até memorizar e fazer exercícios variados. Quando questionados acerca de como acreditam aprender melhor quando estão a estudar, as opções “Fazendo exercícios gramaticais e praticando-os” e “Através da escrita de notas e textos e lendo-os repetidamente” foram as mais assinaladas pelo 7º E, e as opções “Fazendo exercícios gramaticais e praticando-os”, “Através da escrita de notas e textos e lendo-os repetidamente” e “Através da leitura, visualização de

vídeos e imagens” foram as mais assinaladas pelo 8ºB. Além disso, ambas as turmas afirmaram que as atividades que mais gostam de fazer ao aprender a língua estrangeira são ouvir músicas e outros documentos áudio, visualizar imagens, esquemas, vídeos ou filmes e fazer atividades e trabalhos em grupo.

Pode-se assim concluir que o questionário revelou que os alunos não são consistentes na sua opinião em relação à gramática e que não demonstram muita motivação para a sua aprendizagem, sendo por isso necessário mostrar-lhes o quanto esta é importante e utilizar estratégias que os possam motivar. Conclui-se ainda que as técnicas que costumam utilizar para estudar gramática se prendem, na sua maioria, com as atividades que costumam ser realizadas em sala de aula, ou seja, fazer exercícios gramaticais e ler. Visto os alunos demonstrarem interesse em atividades suportadas por imagens e vídeos e não ser frequente aprenderem através destes meios, conclui-se que as estratégias a utilizar no desenvolvimento das competências gramaticais podem passar pela utilização de suportes visuais.

Por fim, para aferir-se da exequibilidade da estratégia selecionada para melhorar a competência gramatical dos alunos, esta foi aplicada durante as aulas dadas pela professora estagiária durante o ciclo zero, ou seja, o ciclo de observação. Durante as aulas, pôde-se verificar que os alunos se mostraram muito motivados com a visualização das imagens e o seu feedback foi bastante positivo, tendo estes inclusive mostrado perceberem melhor a gramática aquando da utilização das imagens para a sua explicação.

Em conclusão, tendo em mente todos os aspetos anteriormente referidos e comprovada a exequibilidade da estratégia, formulou-se a seguinte pergunta de partida: *“Será que os suportes visuais podem ajudar os alunos de línguas estrangeiras de nível A2 a reter os diferentes itens gramaticais?”*.

Capítulo II: Enquadramento teórico

2.1. O que é a gramática?

Se procurarmos definições de “gramática” em vários dicionários, verificamos que todos apresentam definições muito semelhantes. O *Dicionário de Língua Portuguesa* sugere que a gramática é “(...) o conjunto de normas e convenções que regulam o funcionamento de um sistema linguístico” (2012: 815). Similarmente, o dicionário *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française* propõe a seguinte definição: “Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue” (2008: 1176). Na mesma linha de pensamento, o *Oxford Power Dictionary* define a gramática como “The rules of a language, for example for forming words or joining words together in sentences” e como “The way in which [somebody] uses the rules of a language” (2012: 327). Ao analisar atentamente as definições, vemos que todas sugerem que a gramática é o conjunto de regras que nos dizem como falar e escrever corretamente, ou seja, o que é ou não gramaticalmente correto e o que nos faz perceber como funcionam as diferentes línguas. Além desta definição, o *Oxford Wordpower Dictionary* defende ainda que a gramática pode conceber-se também como a forma como falamos, o modo como cada um utiliza a língua, tal como foi referido na segunda definição apresentada acima.

No entanto, as definições apresentadas são demasiado simplistas, sendo que os diferentes teóricos têm uma visão diferente. Patrick Hartwell, por exemplo, propõe cinco significados diferentes de gramática. A primeira definição que o autor nos apresenta, e que apelida de ‘gramática 1’, é muito similar àquela apresentada nos diferentes dicionários: “the set of formal patterns in which the words of a language are arranged in order to convey larger meanings.” (2008: 109). De facto, esta é uma capacidade que todos os falantes de uma língua possuem inconscientemente. A segunda definição, a que chama ‘gramática 2’ e que está também muito ligada à simples definição dos dicionários é a seguinte: “the branch of linguistic science which is concerned with the description, analysis, and formulization of formal language pattern” (*idem, ibidem*). Por outro lado, a ‘gramática 3’ já é definida como “linguistic etiquette”, ou seja, o que se considera ser boa ou má gramática, o que é visto como gramaticalmente correto ou não (*idem, ibidem*). Pelo contrário, menciona ainda a gramática 4 a que chama ‘school grammar’ e que define da seguinte forma: “the grammars used in the schools.” (*idem*: 110). Por fim, refere a

gramática estilística, definida como: “grammatical terms used in the interest of teaching prose style.”

A partir de todas as definições apresentadas, não só pelos dicionários, mas também de Hartwell, podemos perceber que existem várias noções de gramática e que esta pode ser vista de diversas maneiras diferentes. Pierre Martinez defende exatamente isto quando afirma:

Le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversés. Une raison tient sans doute au flou de sa définition, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore le système des règles de L2 [intériorisées] par l'apprenant (Pierre Martinez *apud* Andrew Smith, 2007: 10).

Como pudemos verificar anteriormente o *Oxford Wordpower Dictionary*, apresenta dois tipos distintos de gramática: a gramática descritiva e a gramática prescritiva. Também os diferentes teóricos, como David Nunan por exemplo, concordam com esta distinção. Nunan define-as da seguinte forma: “A prescriptive grammar lays down the law, saying what is right and what is wrong. A descriptive grammar, on the other hand, sets out to describe the way that people actually use language” (2003: 154). Ao longo do tempo, o enfoque no ensino de ambos os tipos de gramática foi variando, ou seja, enquanto em certas alturas se dava uma maior importância às regras gramaticais, noutras alturas pensava-se que era mais eficaz ensinar aos alunos a forma como se fala. De facto, continuam a existir adeptos de ambas as concepções de gramática. Contudo, se por um lado as regras gramaticais são importantes, por outro a forma como falamos também o pode ser, visto que muitas vezes as regras nem sempre correspondem à forma como falamos, tornando o discurso bastante artificial. Isto é, quem aprende uma língua através da imersão no meio em que a mesma é falada, aprenderá as regras da gramática falada e não aquelas que aprenderia caso frequentasse aulas dessa mesma língua. Assim sendo, torna-se evidente que uma conjugação do ensino de ambas as gramáticas seria a opção ideal, pois, como afirma Gérard Vigner: “Une grammaire ne se limite pas à la description (...) une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une dimension prescriptive” (2004: 15). É, pois, tão importante saber as regras gramaticais como saber falar da mesma forma que os nativos da língua a ser aprendida falam, saber

transmitir as mensagens, comunicar. Ao nos guiarmos apenas pelas regras podemos estar a criar um discurso que, para aqueles que têm a língua a ser utilizada como materna, poderá parecer pouco natural. Esta preocupação com a língua falada, e que dá um papel pouco relevante à aprendizagem da gramática, revela-se sobretudo nas aulas em que se segue uma abordagem comunicativa, cujo principal objetivo é ensinar a comunicar em diferentes contextos. Como defende Jeremy Harmer, com a utilização desta abordagem: “ (...) language will take care of itself (...) and that plentiful exposure to language in use and plenty of opportunities to use it are vitally important for a student’s development and skill” (2001: 85).

Para além das características presentes nas definições que nos são fornecidas pelos dicionários e pelos autores mencionados, a gramática possui ainda outras características que devem ser tidas em conta. Apesar de as definições apresentadas anteriormente, tanto nos diferentes dicionários como pelos autores estudados, serem similares às da maior parte dos didáticos, existem ainda outros autores que as consideram simplificações daquilo que o termo “gramática” representa, acrescentando-lhes outras características, como o facto de esta poder ser escrita ou falada. Segundo Jeremy Harmer, a gramática “escrita” é diferente da “falada” que segue as suas próprias regras, isto é, na maior parte das situações, a maneira como utilizamos a gramática quando escrevemos não é igual à maneira como a utilizamos no discurso falado, que é bastante mais informal (2001: 13-15). Ao relacionarmos este facto com o que foi demonstrado anteriormente, podemos verificar que a gramática escrita se encontra mais ligada à gramática prescritiva, enquanto a falada está mais relacionada à descritiva. Scott Thornbury diz-nos que:

For many people grammar instructions is traditionally associated with the teaching of the first type of rules - that is, prescriptions as to what should be said (or written). (...) on the other hand, is primarily concerned with descriptive rules, that is, with generalisations about what speakers of the language actually do say rather than with what they should do (1999: 11).

Alguns teóricos insistem, ainda, mais no ensino da gramática que se centra maioritariamente na forma e/ou no significado, ao passo que outros se focam sobretudo no uso. A forma refere-se às regras de utilização da gramática e à sua estrutura, ou seja frases, classes de palavras, orações, entre outras, tendo assim uma dimensão prescritiva. O significado é a imagem mental que formamos ou o que entendemos com a gramática. Muitas vezes, as estruturas gramaticais são relacionadas com o significado. Contudo, frequentemente o mesmo item gramatical, quando utilizado em diferentes contextos, pode

ter um significado diferente, havendo por isso teóricos e professores que focam o seu ensino nos diferentes significados. Pelo contrário, o uso é o modo como a gramática é de facto utilizada.

Podemos, no entanto, decidir centrar-nos nos três aspetos (regras ou forma, significado e uso) ou em cada um deles em alturas diferentes. Gérard Vigner defende esta ideia, declarando o seguinte:

(...) il est bon de rappeler que selon les époques et les endroits, l'apprentissage des langues a toujours oscillé entre deux approches, une qui se fonde sur l'usage, l'autre sur les règles et certainement aussi une approche composite qui mêle dans des proportions variées usage et règles (2008 : 1-2).

Portanto, há que analisar as características do grupo de alunos que vamos ensinar, o tempo que cada aula contém e o meio circundante, decidindo qual o tipo de gramática que deve ser apresentada tendo em conta os objetivos dos mesmos, ou seja, se devemos centrar-nos na forma, no significado, no uso ou em todas. É também muito importante ter presente que, por causa dos diferentes estatutos das línguas e da sua história e tradições de ensino, se atribui uma maior importância à gramática no ensino de algumas línguas do que noutras. No entanto, mesmo que se evite ensiná-la diretamente, a gramática está sempre indiretamente presente, tal como defende Jean-Pierre Cuq: “la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue” (Cuq *apud* Goes, 2010: 173). Mesmo que seja ensinada indiretamente, ou seja através da comunicação frequente na língua estrangeira, vamo-nos corrigindo automaticamente, percebendo o que é gramaticalmente correto ou não.

Logo, podemos perceber que a gramática envolve diferentes tipos de estruturas que vão desde uma única palavra até ao nível do texto, e que estas vão evoluindo da mais pequena até à maior, conforme os diferentes itens gramaticais vão sendo adquiridos ao longo dos anos escolares. As opiniões acerca do que é considerado “gramática” podem também variar de língua para língua ou conforme os diferentes investigadores. Como afirma Gérard Vigner:

Les domaines de la grammaire sont ordinairement la syntaxe et la morphologie. Par tradition, la phonologie, lexicologie, la stylistique en sont exclues. Les frontières sont en réalité bien moins nettement tracées, et nombreux sont les travaux où lexicologie et syntaxe sont abordés solidairement (*idem* : 15).

As diferentes estruturas podem surgir na fase de apresentação e ser lembradas nas restantes fases da aula, ou ser apresentadas ao longo da aula, conforme os objetivos que se pretende atingir e devem ter em conta tanto a forma escrita como a oral. Finalmente, as estruturas podem ser apresentadas de forma mais rígida no início do ano letivo, sendo que numa fase mais avançada se pode dar mais liberdade aos alunos de jogar com o que adquiriram. Há, então, diferentes formas de se combinar e trabalhar os diferentes conteúdos gramaticais e nenhuma pode ser considerada melhor do que a outra, dado que tudo depende dos objetivos do seu ensino-aprendizagem, que devem sempre ser tidos em conta.

Logo, após todas estas observações, podemos encontrar outra definição de gramática bastante diferente daquelas encontradas nos dicionários e que vão mais ao encontro do que se entende como ideal no ensino das línguas, e sobretudo da gramática, nos dias de hoje:

1. le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. 2. le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne (Cuq *apud* Vigner, 2008: 16).

Contudo, como defende Andrew Smith, cada pessoa pode criar a sua noção de gramática, dependendo do seu meio circundante, da sua língua e dos professores com que trabalha:

La perception même de la grammaire peut varier avec chaque enseignant, chaque étudiant, chaque pays, chaque langue et chaque culture. Un enseignant forme sa perception de la grammaire de ses études personnelles et certainement de la perception de ses anciens enseignants (Pierre Martinez *apud* Andrew Smith, 2007: 10).

2.2. A evolução da gramática ao longo dos séculos

Ao longo da maior parte da nossa história o Latim teve um papel crucial, sobretudo na Europa, no comércio, em meios religiosos, na educação e no governo. Por isso, era a língua utilizada em todos estes meios. No que ao ensino diz respeito, o Latim era a principal língua estudada, tendo a aprendizagem da gramática uma grande importância. Contudo, o seu estatuto começou a enfraquecer, sobretudo a partir do século XVI, em que se começou a dar mais importância à aprendizagem de outras línguas estrangeiras que

foram sendo mais utilizadas para comunicar, nomeadamente o inglês e o francês. Apesar da sua desvalorização, o modelo de ensino utilizado para o Latim, ou seja a análise da gramática e a retórica, que eram as principais áreas de estudo nesta língua, foi adotado no ensino das línguas estrangeiras do século XVII ao XIX. Como é possível perceber, a gramática teve sempre um papel muito preponderante na aprendizagem, preponderância esta que obteve no ensino do Latim e que se transferiu para o ensino de outras línguas estrangeiras (Richards & Rodgers, 2001: 3-4).

Entre o século XVI e o XVIII, ao entrarem nas chamadas escolas de gramática (ou Grammar schools), os alunos tinham uma introdução à gramática Latina, prosseguindo depois com o estudo de regras gramaticais. Apesar do declínio na utilização da língua Latina, esta continuou a ser aprendida nas escolas e o seu modelo foi adotado para outras línguas. Aprendia-se as regras rigorosamente, mas estas não tinham qualquer relação com a forma real de comunicar:

Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication (*idem*: 4).

Ao longo do século XIX, esta metodologia que ficou conhecida por *Grammar-Translation Method*, já estava completamente estabelecida e era a forma mais convencional de ensinar. O seu objetivo principal era ensinar a língua estrangeira aos alunos para que estes pudessem mais tarde ler a literatura da mesma. Além disso, os exercícios mais frequentes consistiam na tradução de frases. Este método continuou a ser popular até meados de 1940.

A partir da segunda metade do século XIX começaram a surgir teorias que se opunham ao *Grammar-Translation Method*, sendo que a que obteve mais adeptos foi a do método direto (ou Direct Method), que se desenvolveu a partir do chamado Método Natural. Os defensores dos métodos naturais postulavam que os alunos podiam aprender as línguas sem recorrerem à tradução ou à sua língua materna, pois o significado poderia ser transmitido através de demonstrações e ações. Na verdade, com o Método Direto todas as instruções em sala de aula passaram a ser dadas na língua estrangeira, só se ensinava a língua que poderia ser útil no dia-a-dia, que era transmitida de forma indutiva, e dava-se

uma maior ênfase à comunicação. No entanto, a gramática, juntamente com a pronúncia, continuava a ser a competência mais importante (*idem*: 11-12).

Contrariamente ao que aconteceu até meados da primeira metade do século XX, em que a evolução dos métodos de ensino foi muito lenta, a partir desta primeira metade uma grande quantidade de métodos e teorias foi surgindo. Deste modo, surgiu a abordagem oral ou método situacional em que, em conjunto com o vocabulário, o ensino da gramática dominava. Contrariamente ao que acontecia até aqui, ensinava-se o vocabulário mais comum na língua estrangeira e padrões gramaticais ao nível da frase, sobretudo oralmente. A forma oral era, efetivamente, a base da aprendizagem e a língua surgia naturalmente na sala de aula, ensinando-se formas básicas que evoluíam para umas mais complexas. De seguida, surgiu o Método Audiolingual que forneceu um maior destaque à compreensão de textos. O ensino era ministrado a partir da leitura de excertos, que eram seguidos de listas de vocabulário e de uma discussão acerca dos assuntos abordados nos mesmos. Este método apoiava-se também em repetições do que era abordado na aula e em exercícios de substituições de estruturas gramaticais e de vocabulário. Devido a estes processos, a comunicação era desvalorizada e muito artificial (Harmer, 2001: 79-80). Seguiu-se o método *Total Physical Response*, baseado na coordenação da ação com o discurso, ou seja, dava-se ‘ordens’ às quais o aluno tinha de responder com ações, antes de começar a produzir enunciados orais. A gramática tem, aqui, um papel muito secundário. Após este método, surgiu o método silencioso (ou Silent Way), em que o professor deveria falar o menos possível ao longo das aulas enquanto o aluno seria encorajado a produzir língua. O método de ensino baseava-se na resolução de problemas, na criação e descoberta e na memorização através de dispositivos visuais. No que à gramática diz respeito, padrões gramaticais estruturados eram apresentados aos alunos e as regras eram aprendidas através de abordagens indutivas.

Mais recentemente surgiram outras metodologias e abordagens que vieram mudar de forma mais radical o panorama do ensino de línguas. Apesar de existir um número muito considerável de metodologias e abordagens que surgiram há duas ou três décadas, as que mais impacto tiveram e que atualmente são as mais defendidas e consideradas como modelo ideal são a Abordagem Comunicativa e a Abordagem por tarefas. Com o surgimento destas abordagens, o foco deixou de estar nas estruturas gramaticais, tendo este passado para a eficácia da comunicação. Isto é, o mais importante é conseguir transmitir a mensagem, independentemente de a gramática ser, no que concerne a forma

ou as regras, a mais correta ou não. Além disso, numa época em que há uma grande circulação de pessoas pelo mundo inteiro, sobretudo na Europa, começou a surgir a necessidade de se ser capaz de comunicar dentro de um contexto multicultural e plurilinguístico que se desenvolvia, pois, como defende o Conselho da Europa:

(...) apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação (2001: 20).

Com a adoção da abordagem comunicativa pretende-se, então, fornecer aos alunos oportunidades para utilizarem a língua estrangeira com um final comunicativo específico, integrando as diferentes competências nas atividades de tipo comunicativo. Logo, acredita-se que a língua é aprendida mais facilmente através da comunicação, ou seja, usa-se a língua estrangeira para aprender. Nesta abordagem, prevê-se uma contextualização da situação em que se pretende comunicar, uma prática da pronúncia, um desenvolvimento da leitura e da escrita e uma realização de diálogos. Na abordagem por tarefas, que surgiu nos anos oitenta, as atividades também devem envolver uma comunicação que seja o mais real possível e tanto as atividades realizadas como a língua utilizada devem ter significado e sentido para os alunos. Esta abordagem dá mais ênfase ao processo de realização das atividades do que ao produto final, envolve uma grande interação entre os alunos por forma a comunicar e as atividades devem estar ligadas à vida real dos alunos (Richards & Rodgers, 2001: 156-157).

Como é possível perceber a partir da análise da evolução da gramática desde o século XV até aos dias de hoje, esta, outrora considerada o elemento essencial na aprendizagem de uma língua, é hoje uma componente a que se atribui uma importância muito pouco significativa. Isto acontece, pois, pelo facto de atualmente se viver num ambiente de movimentação através de diversos contextos, de constante mudança e em que é necessário ter uma grande capacidade de adaptação, e de os investigadores na área do ensino de línguas terem chegado à conclusão de que é muito mais eficaz preparar os alunos para a vivência neste tipo de contexto. Logo, é necessário os alunos saberem comunicar em situações da vida real, sendo capazes de se adaptar às diferentes situações que surgem. A eficácia da comunicação é, assim, mais importante do que a correção do discurso, ou seja, do que a aprendizagem da gramática.

O ensino-aprendizagem da gramática nos dias de hoje, mesmo que não seja considerado crucial para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é algo de muito controverso, pois como nos refere Penny Ur, existe quem defenda o seu ensino e quem ache que este não é necessário:

The place of grammar in the teaching of foreign languages is controversial. Most people agree that knowledge of a language means, among other things, knowing its grammar; but its knowledge may be intuitive (as it is in our native language), and it is not necessarily true that grammatical structures need to be taught as such or that formal rules need to be learned. Or is it? (2009: 76).

De facto, o papel da gramática no ensino de línguas é controverso. Contudo, não o é apenas para os investigadores, mas também para os docentes e aprendentes. Na verdade, a maior parte dos alunos de uma língua estrangeira tem o objetivo não de dominar as regras e estruturas gramaticais, mais sim de ser capaz de utilizar a língua e de comunicar. Consequentemente, consideram as regras gramaticais algo de prescindível, encarando a sua aprendizagem com algum desagrado. Visto que uma grande parte dos professores tem dificuldade em encontrar alternativas para solucionar este problema, na maior parte das vezes ou evitam concentrar-se muito no seu ensino ou lecionam-na recorrendo a estratégias pouco motivantes. No entanto, a gramática está sempre presente na aprendizagem das línguas, mesmo que esteja mascarada. Sem ela não nos é possível entender o que está a ser dito nem desenvolver o nosso discurso, ou seja, criar frases e estruturas coerentes e claras (Vigner, 2004: 17-18). Logo, ela é essencial neste campo e deve ser abordada, mesmo que indiretamente.

2.3. A inteligência visual

Os investigadores na área do ensino, nomeadamente das línguas estrangeiras, sempre demonstraram uma preocupação em identificar os fatores que podem influenciar a aprendizagem e o percurso escolar dos alunos. De facto, milhares de estudos revelaram que existem diversos fatores que podem contribuir para o sucesso ou insucesso dos alunos no que à aprendizagem de uma língua diz respeito, como por exemplo: a idade, o meio social, económico e cultural, a sua personalidade, o país em que nasceram, as suas tradições e a sua língua materna, entre outros. Durante décadas defendeu-se que os aprendentes são todos diferentes e que cada um tem um estilo de aprendizagem diferente,

isto é cada pessoa aprende de forma diferente, utilizando estratégias variadas, devendo-se assim adaptar as estratégias e métodos de ensino às características dos diferentes alunos.

É neste contexto que a partir da década de 80 surge a teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida pelo investigador e psicólogo norte-americano Howard Gardner e da qual a Inteligência visual (ou espacial ou visual-espacial como também pode ser apelidada) faz parte. Esta teoria é desenvolvida no seguimento do trabalho que tinha sido realizado por Alfred Binet que pretendia criar um instrumento - os testes de QI – com que se conseguisse prever quais as crianças que teriam sucesso ao longo do seu percurso escolar e quais não teriam. No entanto, nesta investigação apenas as competências e habilidades lógico-matemáticas e linguísticas das crianças eram testadas, não se tendo em conta qualquer outro tipo de capacidades. Além disso, os alunos eram considerados ‘inteligentes’ ou não de acordo com as respostas que forneciam nesses testes, o que se revelava muito limitativo, dado que este apenas media um conjunto demasiado limitado de capacidades humanas.

Hoje em dia, o ensino ainda se concentra maioritariamente nas inteligências que Gardner apelidou de Lógico-matemática e Linguística. Tal como defende este investigador:

Fica claro, a partir do exame dos papéis adultos (...) que as capacidades espaciais, interpessoais ou corporais-cinestésicas geralmente desempenham papéis-chave. No entanto, as capacidades linguísticas e lógicas constituem o núcleo da maioria dos testes diagnósticos de “inteligência” e são colocadas num pedestal pedagógico em nossas escolas (2000: 33).

Após anos a testar o cérebro de adultos e crianças com danos cerebrais, Gardner concluiu que todos os seres possuem um conjunto de oito inteligências que, para além das inteligências visual-espacial, linguística e lógico-matemática são: a inteligência musical, a corporal-cinestésica, a naturalista, a interpessoal e a intrapessoal. Segundo o autor, esta teoria permite não só a individualização, mas também a pluralização. A individualização demonstra que cada pessoa tem uma forma característica de aprender e que quanto mais essas características forem tidas em conta no ensino, mais fácil e rapidamente aprendemos. Por outro lado, a pluralização tem em conta o facto de hoje em dia existir uma quantidade demasiado grande de informação, sendo necessário escolher as que são

mais importantes e úteis e apresentá-las de formas variadas. Deste modo, é possível chegar às características de um maior número de indivíduos (2011: 3).

Na verdade, e como é possível verificar, estas ideias já existiam muito antes de Gardner as desenvolver. Contudo, ele foi mais longe, demonstrando que na maior parte das vezes o insucesso escolar se deve ao facto de os professores se centrarem num número muito reduzido de competências, não tendo em conta aquilo que os outros indivíduos são capazes de fazer nem o seu modo preferencial de aprendizagem. Além disso, Gardner centra-se no conceito de ‘inteligência’ de uma forma diferente. Para ele a inteligência é um conjunto de competências ou habilidades intelectuais, de formas de processar informação, havendo, assim, inúmeros tipos de inteligências que podem nunca vir a ser totalmente identificados, pois cada indivíduo possui o seu próprio modo de fazer as coisas, de aprender (1993: 59). Por isso, conclui que todos podem ter sucesso escolar, desde que se vá ao encontro das suas preferências, capacidades e vivências. Segundo este investigador: “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade intercultural” (2000: 21) e “MI theory conceives of intelligence as a combination of heritable potentials and skills that can be developed in diverse ways through relevant experiences” (Gardner *apud* Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011: 487).

O que distingue a inteligência visual de todas as outras é o facto de os indivíduos nos quais esta se destaca possuírem maiores capacidades para reconhecer e manipular diversos tipos de imagens, sejam elas de grande escala ou muito pequenas. De facto, estes indivíduos costumam ter uma maior aptidão para as áreas da arquitetura, escultura, geometria e construção, por exemplo. Contudo, é possível que estes também se destaquem noutras áreas mais evidentes noutro tipo de inteligência, visto que cada indivíduo possui um leque variado de inteligências, havendo sempre uma de maior destaque. É também importante referir que o destaque de uma inteligência em específico num indivíduo pode contribuir para o desenvolvimento de uma outra. Conhecimentos visuais-espaciais podem ser instrumentos indispensáveis no desenvolvimento dos processos cognitivos, na captação de informação, na formulação de problemas e mesmo na sua solução. Dado que todas estas competências são muito importantes em diversas áreas, pode-se perceber facilmente que a inteligência visual-espacial deveria ser mais desenvolvida nas escolas.

No que concerne as atividades ligadas à inteligência visual-espacial, o xadrez é uma área em que esta se evidencia muito, pois envolve a antecipação dos movimentos

que vão acontecer e as suas consequências estão muito ligadas às imagens. Na realidade, a maior parte dos jogadores de xadrez tem uma memória muito desenvolvida (Gardner, 1993: 194). No entanto, a área em que esta inteligência mais se destaca é nas artes, dando aos artistas a capacidade de visualizar o trabalho final antes do mesmo estar concluído, de organizar o espaço necessário, as formas, cores e texturas, formando um todo harmonioso. Têm, assim, uma visão holística do que está a ser aprendido. Os alunos visuais-espaciais veem o todo como sendo um conjunto de várias partes, têm uma imaginação muito desenvolvida, aprendem observando o que outras pessoas fazem, praticando mentalmente o que viram e as suas capacidades envolvem tanto a aptidão para a matemática como a criatividade. No entanto, em geral apresentam-se mais introvertidos. Além disso, visualizam facilmente uma história, são muito imaginativos, gostam de desenhar, gostam de imagens e artes visuais, de puzzles e têm um bom sentido de orientação. Precisam também de imagens ou esquemas para compreender e têm uma boa perceção do espaço (Partoune, 2014: 14).

Os processos de ensino e tudo aquilo que a estes diz respeito não contemplam a inteligência visual espacial, pois tudo segue uma determinada sequência, ou seja, o programa e os manuais, por exemplo, são muito sequenciais. Esta sequenciação é muito pouco adequada a alunos visuais-espaciais, visto que não lhes permite analisar as partes para perceber um todo. Apesar disso, existe um certo tipo de métodos e de atividades que podem ser adotados que são mais adequados às características de estes alunos. A abordagem que se revela, em geral, mais adequada é a indutiva, pois permite que os alunos utilizem os seus próprios esquemas mentais para adquirir os diferentes conteúdos. Além disso, pode-se recorrer a atividades que suscitem a manipulação de diferentes materiais, representações visuais, textos ricos em imagens e que estimulem a imaginação dos alunos. É também possível criar esquemas, pósteres ou cartazes, visualizar mapas, fazer projetos e experiências, exemplificar, ver filmes ou pequenos vídeos, incentivar à utilização de novas tecnologias, criar símbolos para exprimir ideias, utilizar modelos e maquetes e fornecer a visão global de um conteúdo, entre outros (*idem*: 15).

Pode-se, então, concluir que existem várias alternativas às quais os professores podem recorrer de modo a se adaptarem às características dos alunos que possuem de forma predominante uma inteligência visual-espacial. Mesmo que seja difícil fazê-lo em turmas muito heterogêneas, devemos variar e ser criativos de forma a chegarmos, em alturas diferentes e de forma eficaz, a todos os alunos. Todos os oito tipos de inteligência podem ser desenvolvidos e complementarem-se mutuamente.

2.4. *O que se entende por imagem?*

Cada vez mais as imagens estão presentes no dia-a-dia das pessoas, sobretudo dos jovens que, devido sobretudo à televisão e às redes sociais, vivem circundados de diferentes tipos de imagens. Tal como defende Isabel Calado:

(...) este é um tempo sociocultural em que as imagens assumem um lugar de destaque. As imagens, mais do que os objectos. E assumem-no não só no plano dos media, como ainda no enredo geral de visualização do real, seja qual for o aspeto ou nível desse real (1994: 12).

Isto tem consequências na forma como os alunos aprendem e influencia a sua motivação. Logo, se utilizadas de forma adequada, as imagens podem ser muito benéficas à aprendizagem dos diferentes conteúdos.

A palavra “imagem” é geralmente definida como sendo a representação de algo ou de alguém ou como uma percepção visual de algo e, por isso, pode ser física ou mental e apresentar-se de diversas formas. Ao longo deste trabalho, a palavra imagem é, e tem vindo a ser, utilizada como um termo que engloba todas as formas que estas percepções e representações visuais podem ter: fotografias, que podem ser reais ou virtuais, vídeos, que podem ser filmes ou pequenos vídeos e tutoriais, retirados da internet ou feitos pelo professor, esquemas, gráficos, mapas, documentos autênticos, palavras ou símbolos destacados a cor ou a sublinhado, textos e pôsteres ou cartazes, por exemplo. Assim, pode estar em movimento, como o vídeo, ou ser estática, como a fotografia. Para ser mais específica, a imagem aqui é tudo o que pode ser utilizado como suporte visual para ajudar os alunos a reter de forma mais eficaz os elementos gramaticais, tudo o que possa ser associado aos conteúdos lecionados. Este termo poderá também ser substituído por “suportes visuais”, pois este dá a ideia de um leque mais abrangente de representações visuais. F. L. Billows, por exemplo, divide os suportes visuais em três categorias diferentes:

2-dimensional aids A include wide variety of pictures and drawings, such as all kind of pictures, postcards, posters and magazines, maps and plans, tables, charts, diagrams, graphs, mind maps and time lines, picture stories, cartoons and comic strips, film, video, television, cinema and slides. 3-dimensional aids which mean teacher's and students' body language (mimes, gestures, facial expression, acting a situation, puppets). Other visual aids - almost everything that presents information visually and is used in teaching process. These are realia

such as a calendar, a clock, a mirror, toys and art: (paintings, albums, and sculptures) (Domin, 2007: 2).

É muito importante perceber que as imagens podem ter grandes poderes, daí serem constantemente utilizadas na publicidade e no marketing, estando presentes em lojas, nos *media*, nos outdoors publicitários e mesmo no ensino, entre outros. Um dos seus grandes poderes é o de convencer. Este poder pode ser muito benéfico, mas também pode ser muito prejudicial quando utilizado erradamente. Por isso, é muito importante educar os alunos e ensiná-los a interpretá-las corretamente, a desvendar a mensagem por detrás das mesmas, de forma a desenvolver a sua inteligência visual que os poderá ajudar não só nas disciplinas de línguas, mas também nas restantes áreas. Outro poder que estas têm, nomeadamente as imagens figurativas, é o de comover, ou seja, de prender o olhar, de desencadear uma evocação (*idem*: 12-13).

2.4.1. A imagem didatizada

A utilização das imagens no ensino tem vindo a ser estudada desde há vários séculos, tendo havido um período nas últimas décadas em que estas foram postas de parte, para voltar a conquistar adeptos a partir dos anos 2000. De facto, já no século XVII Comenius, um pedagogo checo protestante, determinou que as imagens podiam ter um grande potencial no ensino, sobretudo por terem um papel relevante na memória. As ideias de Comenius continuaram a ter um grande impacto séculos depois, tendo dado origem ao método que em França era apelidado de ‘structuro-global audiovisuel’ (Muller, 2014: 121). Mais tarde, nasceu também a preocupação de escolher imagens autênticas para que o seu significado não se tornasse artificial. As imagens têm de dar sentido ao que está a ser aprendido e facilitar a sua retenção: “En classe de langue, des dessins, des photographies et des documents authentiques de la presse sont utilisés afin de faciliter la compréhension du sens et permettre une appréhension de la situation” (*idem, ibidem*). Este método visual (structuro-global audiovisuel) foi posto de parte devido a focar-se excessivamente nas competências verbais. Nos séculos XIX e XX as imagens eram importantes, apesar de a escrita e a verbalização dominarem quase totalmente:

Au 19^e siècle et dans la plus grande partie du 20^eme siècle, la domination de l’écrit était totale; on considérait les langages comme des réalités autonomes susceptibles d’une description indépendante de toute autre considération. Cependant, l’école devait introduire

l'image pour susciter de l'intérêt pour une école ouverte à de plus en plus d'élèves (L'Hostis, 2005: 1).

Ao longo da história, as imagens ou suportes visuais têm vindo a ter diversos estatutos. Um deles é o de facilitador semântico, pois através da imagem é possível perceber o significado do conteúdo semântico na língua estrangeira, ocultando a língua materna. Além disso, os suportes visuais podem também funcionar como um estimulador verbal, estimulando também a pluralidade de leituras da mesma conforme quem a vê. Podem ainda funcionar como um revelador da interdependência entre a língua e a cultura (Demougin, 2012: 108).

O facto de o interesse nas imagens no ensino de línguas ter renascido deve-se sobretudo ao papel preponderante que estas têm na sociedade. Hoje em dia, os próprios alunos criam constantemente as suas imagens, sobretudo através das redes sociais, como o Facebook, o YouTube e o Instagram, por exemplo, fazendo-o de forma muito rápida. Assim, os professores e os investigadores aperceberam-se de que é necessário adaptar o ensino aos interesses dos alunos, dando origem a um número cada vez mais elevado de estudos sobre o papel dos suportes visuais na aprendizagem. A imagem didatizada é uma imagem que foi inserida num contexto de ensino, de forma a ajudar na apreensão de conteúdos. Isto é, é uma imagem retirada de um contexto específico ou criado pelo professor que funciona como instrumento de ensino, tendo sido adaptada ou transformada e manipulada didaticamente. No entanto, como nos afirmam Lencastre e Chaves: "(...) continuamos a observar um recurso limitado ao suporte visual na sala de aula, uma insistência em estratégias de ensino/aprendizagem muito expositivas e assentes exclusivamente, ou essencialmente, na palavra" (2003: 2100). Segundo os mesmos, isto acontece porque:

(...) a proliferação de imagens é tida por muitos docentes como uma ameaça. É que, cada vez mais, os nossos alunos têm um maior conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas, uma vez que a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem, que muitos professores não possuem, e quando se enfrentam com o problema de ter de usar a imagem para ensinar se encontram um tanto perdidos... (*idem, ibidem*).

O facto de os alunos poderem possuir maiores capacidades na manipulação e criação de imagens leva a que, na maior parte das vezes em que os professores tentam utilizar imagens em sala de aula, estas se tornem meras ilustrações e fontes de motivação,

não tendo qualquer propósito didático. O próprio suporte visual deve servir como linguagem específica e levar os alunos a descobrir as suas possibilidades expressivas, significativas e comunicativas.

Além de poderem auxiliar na retenção dos conteúdos, as imagens podem também ser uma fonte de interesse e de motivação, dar o sentido de um determinado contexto da língua e servir como um ponto de referência ou estímulo (Wright, 2004: 2). Deste modo, estas permitem-nos inferir, deduzir, relembra-nos de algo e podem ser tão ou mais eficazes do que a verbalização das informações, que são o suporte de ensino mais utilizado atualmente. Então, as imagens ou suportes visuais transmitem-nos sensações e, ao mesmo tempo, levam-nos a refletir, educando o olhar, sendo por isso que estas podem ser cruciais no ensino em geral:

L'image éduque le regard, et le regard éduqué peut alors regarder l'image. Ni simple sensation, ni seule réflexion, elle suppose la sensation, puisqu'elle procède à partir d'elle, et elle est condition de possibilité de la pensée. On voit tout le parti à tirer d'une telle constatation: jetant un pont entre le réel et l'intellect, l'image permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion) (Demougin, 2012: 104).

De acordo com Françoise Demougin, inspirada por Tardy, as imagens utilizadas no ensino das línguas devem ter quatro funções principais. A primeira é uma função psicológica de motivação. A segunda é uma função de ilustração ou de designação, dado que deve haver uma associação do que a imagem representa ao termo que a designa. A terceira função é indutora, pois esta deve propiciar uma descrição da mesma. Por fim, há a função de mediador intersemiótico que corresponde a uma ligação entre a língua materna e a língua estrangeira a ser aprendida (*idem*: 105). A imagem narrativa, por exemplo, pode ser um grande vetor de língua-cultura.

Para que as imagens sejam ainda mais eficazes, as mesmas devem ser exibidas duas vezes, de modo a que os alunos a possam observar e começarem a refletir acerca da mesma autonomamente e para que de seguida comecem a analisar as mesmas. Se necessário, o professor pode recorrer a esquemas complementares para esclarecer o conteúdo da imagem. O professor deverá também incentivar à reflexão a partir da colocação de questões, criando um diálogo entre os alunos. A imagem deve integrar-se nos conhecimentos que o aluno já possui acerca do tema a ser abordado. Quanto mais as imagens captarem a atenção dos alunos e mais concentrados eles se mantiverem, maior

será o nível de retenção das informações. Ao estimular frequentemente os alunos para a visualização e compreensão de imagens, está-se a desenvolver o seu alfabetismo visual que Lencastre e Chaves definem da seguinte forma:

A alfabetização visual deve ir no sentido de permitir ao aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação (...) É preciso aprender a «ver» como se aprende a ler, escrever ou falar. Assim, alfabetizar visualmente não é tarefa que se construa rapidamente. A alfabetização visual tenta desenvolver as capacidades perceptivo-visuais mediante actividades como a leitura analítica de imagens (2003: 2102).

O principal objetivo da interpretação das imagens é, então, ensinar a pensar e a ver. Os mesmos autores fazem ainda uma distinção entre dois tipos de leitura, que se demonstra das imagens: a conotativa e a denotativa. A primeira consiste na descrição daquilo que se vê e a segunda consiste na interpretação da imagem de acordo com os conhecimentos prévios de cada um, o que permite uma leitura própria. Hoje em dia, as imagens são maioritariamente utilizadas de forma passiva. Logo, conclui-se que isto deve ser alterado, pois a correta leitura e interpretação das mesmas é uma grande mais-valia na aprendizagem dos conteúdos das restantes disciplinas. Visto que os alunos vivem rodeados de imagens, é muito pertinente que estas sejam usadas com fins didáticos.

2.5. A imagem no ensino da gramática

Como se viu anteriormente, a utilização de imagens ou de suportes visuais é cada vez mais frequente no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, no que concerne o ensino da gramática, muito pouco tem vindo a ser feito. Com efeito, atualmente estas são utilizadas maioritariamente de forma passiva e em nada têm contribuído para a retenção dos diferentes conteúdos gramaticais por parte dos alunos, que continuam a revelar grandes dificuldades nessa área e se encontram muito desmotivados para tal.

Além disso, a maior parte dos estudos e dos projetos elaborados com recurso aos suportes visuais no ensino de línguas tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, do ensino da cultura e da interculturalidade e da competência escrita. No entanto, temos vindo a verificar que a gramática é essencial para o desenvolvimento das restantes competências no ensino de uma determinada língua e que as imagens são instrumentos muito eficazes na retenção dos conteúdos. Logo, concluiu-se que as mesmas podem ser uma solução para uma maior retenção dos conteúdos

gramaticais por parte dos alunos quando utilizadas de forma adequada num contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, de forma ativa.

A escolha do tipo de suporte visual a ser introduzido no ensino da gramática, tal como no ensino de outras competências depende de vários fatores, nomeadamente da idade, tipo de interesses, da inteligência e experiência dos alunos, das condições da sala de aula, ou seja, a quantidade e qualidade de recursos materiais e tecnológicos, do custo dos mesmos e, por fim, do item gramatical a ser lecionado e dos objetivos da sua aprendizagem (Wright, 1983: 1). A aprendizagem da gramática pode também ser aliada às outras competências, tendo esta de ser utilizada na produção escrita ou oral, por exemplo. No que diz respeito ao ensino da gramática em específico, os suportes visuais são geralmente utilizados para clarificar o significado de um conteúdo gramatical em particular, para chamar a atenção dos alunos para a sua forma, analisar um texto gramaticalmente, apoiar os alunos na resolução de exercícios e criar generalizações gramaticais (*idem*: 48).

A clarificação de um conteúdo gramatical pode ser feita através do contraste de, por exemplo, tempos gramaticais e de alterações nas frases conforme a mensagem que se quer passar. Pode-se também recorrer aos suportes visuais para contrastar frases negativas e afirmativas, aspetos similares ou completamente diferentes, entre outros. Pode-se ainda recorrer a exercícios de audição para ajudar os alunos a distinguir e a identificar diferentes formas da gramática. Evidentemente, este contraste não pode ser aplicado em todos os conteúdos. A análise de um texto, como já foi dito, pode ser uma alternativa. Com esta estratégia pode-se chamar a atenção dos alunos para certas características do texto ou formas gramaticais em específico. O destaque das palavras ou frases através do sublinhado, do itálico ou de uma cor diferente pode também surtir o mesmo efeito (*idem*: 49). Esta técnica foi apelidada por David Nunan de *input enhancement*: “With this technique, teachers draw students’ attention to items that are meant to be noticed by “flagging” them in some way such as through highlighting, underlining, or colouring” (2003: 161).

Segundo Marianne Celce-Murcia e Sharon Hilles:

They [the pictures] can be used in all phases of a grammar lesson (i.e presentation, focused practice, communicative practice, and for feedback and correction). Interesting or entertaining pictures motivate students to respond in ways that more routine teaching aids, such as a textbook or a sentence on the board, cannot (1988: 73).

De facto, as imagens ou suportes visuais podem ser utilizados em todas as fases de uma aula, podendo ainda ser mais eficazes do que as estratégias e materiais de ensino tradicionais, como o manual por exemplo, visto que são mais interessantes e motivantes para os alunos. É também importante perceber que podem ser apresentados individualmente, em pares ou em grupos, que podem centrar-se apenas numa pessoa ou objeto ou, pelo contrário, invocar toda uma história. Podem ainda ser utilizadas em trabalhos de grupo ou em trabalho individual, dependendo do objetivo a que as mesmas servirão. São, então, muito versáteis e adequam-se a vários contextos. Além disso, a mesma imagem não surtirá o mesmo efeito num trabalho individual e num trabalho de grupo, pois todas as pessoas as interpretam de formas diferentes, podendo, num trabalho de grupo, influenciar a opinião de outros, mostrando-lhes diferentes perspetivas ou acrescentando algo de novo à sua visão (*idem*: 74). Quando utilizados em trabalhos de grupo, os suportes visuais podem também ajudar a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois fá-los falar acerca do que veem e partilhar ideias e opiniões. De acordo com Celce-Murcia e Hilles, os suportes visuais tendem também a ser úteis na apresentação e prática de perguntas com respostas de sim/não, perguntas utilizando advérbios e conjunções, como ‘porquê?’, ‘como?’, entre outros, de tempos verbais, sequências lógicas de conectores, orações, e diferentes estruturas.

Na verdade, o objetivo da utilização de suportes visuais no ensino da gramática é desenvolver a competência oral, auditiva, a leitura e a escrita. Apesar de os suportes visuais serem muito importantes para uma retenção ou memorização dos conteúdos gramaticais, é necessário perceber que memorizar apenas não é suficiente, pois essa memorização deve ser permanente e deve levar a que o aluno consiga criar e desenvolver outros esquemas mentais que o levem a perceber mais facilmente outros itens gramaticais diferentes:

Sem memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria, o que contribui para a proficiência linguística é a sua aplicação, a prática, o seu uso: quem memorizou as declinações e conjunções do latim sabe necessariamente escrever e ler latim? (Vygotsky *apud* Xavier, 2013: 141).

Assim sendo, podemos concluir que a gramática é, de facto, importante e que a sua aprendizagem pode trazer grandes vantagens aos alunos, ajudando-os no

desenvolvimento de outras áreas e competências não só escolares, mas também da sua vida:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido (...) Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente toma-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (*idem*: 139).

Capítulo III: Implementação do projeto de investigação-ação

3.1. Instrumentos de recolha de dados

Ao longo de todo o período em que este projeto de Investigação-ação decorreu, foram lecionadas aulas a dois grupos distintos de alunos, um de inglês e outro de francês, durante as quais foram utilizadas imagens de forma a comprovar se estas poderiam ou não ajudá-los a reter mais fácil e eficazmente os diferentes itens gramaticais. Como já foi mencionado anteriormente, este projeto dividiu-se em três etapas: o ciclo zero ou ciclo de observação, o primeiro e segundo ciclos.

A escolha dos instrumentos de recolha de dados necessários a este projeto durante os dois últimos ciclos foi feita apenas após se ter estabelecido o que se pretendia saber e quais os objetivos da presente investigação-ação, pois como defende Judith Bell:

Uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objetivos, estará em condições de considerar a forma de recolha da informação que necessita. A pergunta inicial não será “que metodologia?”, mas “o que preciso saber e porquê?”. Só então perguntará a si mesmo “qual é a melhor maneira de recolher dados?” (...) (1993: 95).

De forma a comprovar se a utilização de imagens no auxílio à aprendizagem da gramática poderia ou não ser uma estratégia bem-sucedida, foi necessário adotar alguns instrumentos de recolha de dados. Foram também implementados instrumentos no ciclo zero, de forma a se perceber quais as principais dificuldades dos alunos e a se chegar ao tema mencionado acima, cujo processo foi desenvolvido no primeiro capítulo.

Visto que a presente investigação-ação se centrou no desenvolvimento das competências gramaticais dos alunos, houve que perceber em que ponto os mesmos se encontravam no início do ano letivo. Assim sendo, ao longo do ciclo zero, foram analisados os testes de avaliação de cada uma das turmas, comparando-se os resultados obtidos nos conteúdos gramaticais com os restantes conteúdos, tendo sido este o primeiro instrumento de recolha de dados encontrado para o ciclo zero. Tal como pudemos concluir no ponto 1.3. deste relatório, os conteúdos gramaticais obtiveram resultados relativamente mais baixos do que os restantes pontos avaliados. Posto isto, tornou-se imperativo desenvolver esta competência, partindo-se daqui para encontrar os instrumentos a serem utilizados no primeiro e segundo ciclos. Para que se tornasse mais

claro que a gramática era a área que necessitava de uma maior intervenção, foi ainda aplicado a ambas as turmas um questionário, cujos resultados foram também analisados no ponto acima referido, e que pretendia verificar qual a atitude dos alunos em relação à gramática, que estratégias de aprendizagem utilizavam ao longo das aulas e a quais recorriam durante o estudo autónomo. Como pudemos confirmar, os alunos encontravam-se muito desmotivados para a aprendizagem da gramática, o que se refletiu no resultado dos testes de avaliação, e utilizavam constantemente o mesmo tipo de estratégias – mais ligadas à inteligência lógico-matemática e linguística de Howard Gardner. Este foi o segundo instrumento encontrado para ser utilizado no ciclo zero. No questionário foram utilizadas apenas questões de resposta fechada para que os alunos pudessem responder mais rapidamente, não ficando desmotivados enquanto respondiam, e para que o fizessem de forma mais clara, tal como nos demonstra Matthew e Sutton:

The advantages of close-ended questions are that with a clearly stated question they enable the respondent to provide a quick response. Respondents are generally more willing to complete a series of questions if the response time is minimal and requires less effort in completion (...) (2004: 162).

Ao longo deste ciclo, sobretudo numa fase mais inicial, foi também criado um diário de bordo, que é o terceiro instrumento deste ciclo, no qual eram inseridas todas as informações que se julgou serem relevantes para o projeto, tanto acerca dos alunos e do seu desempenho, como dos métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelas orientadoras, passando pelo funcionamento e regras dos diferentes espaços do meio escolar.

No que ao primeiro e segundo ciclos diz respeito, continuaram a ser utilizados os testes de avaliação de ambas as turmas como meio de perceber se as estratégias utilizadas surtiram efeito ou não. No entanto, nestes dois últimos ciclos os testes de avaliação podiam ser tanto os globalizantes como as mini-fichas de gramática realizadas ao longo de cada período escolar. A escolha de qual dos dois tipos de teste utilizar prendeu-se exclusivamente com o calendário escolar e com o tipo de testes que era compatível em termos de calendarização com as aulas destinadas a este projeto. É importante referir que as datas dos testes de avaliação tiveram sempre de passar pela aprovação da direção da escola, podendo ser alterados, sendo assim necessário adaptar os testes aos conteúdos que se pretendia avaliar nesta investigação-ação. Deve-se a este aspeto o facto de se avaliar tanto testes de avaliação, como mini-fichas de gramática. Os conteúdos gramaticais

lecionados com recurso aos suportes visuais foram testados ao mesmo tempo que os conteúdos lecionados pelas orientadoras, que optaram por outras estratégias ao longo das suas aulas, fazendo-se assim uma comparação em termos percentuais. Cada teste foi avaliado através de uma pontuação de 0 a 100%, de acordo com as regras do Agrupamento, distribuída em cinco patamares diferentes: 0% a 19% corresponde a fraco, 20% a 49%, a não satisfaz, 50% a 69% a satisfaz, 70% a 89% a bom e 90% a 100% corresponde a muito bom. É importante salientar que as regras respeitantes aos testes de avaliação não podem, devido a regras internas ao Agrupamento, ser alteradas. Visto que os testes de avaliação se revelaram o método mais eficaz para este projeto, as mesmas regras foram utilizadas. A ficha a avaliar pode, contudo, ter sido criada apenas pela professora estagiária nos casos em que não se pôde proceder de outra forma.

3.2. Primeiro ciclo

O primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação teve lugar entre os dias 9 de Novembro e 2 de fevereiro. Ao longo deste ciclo decidiu-se utilizar apenas suportes visuais estáticos, ou seja, qualquer suporte visual que não envolva movimento, como por exemplo fotografias, mapas, cartazes ou palavras destacadas a cor ou negrito, entre outros. A escolha do tipo de imagem a utilizar dependeu dos itens gramaticais que seriam lecionados e do tema em que eles se inseriam, ou seja, do tema da unidade do manual em que esses itens estavam incluídos. É importante referir que como as aulas tinham de estar ligadas de forma lógica àquilo que vinha a ser feito pelas orientadoras em aulas anteriores, e pela colega de estágio no caso da disciplina de inglês, e com o que seria feito pelas mesmas nas aulas seguintes, o tema das aulas tinha de ser respeitado, de forma a não confundir os alunos e a cumprir com o programa. A duração das aulas destinadas ao projeto variou entre 50 a 100 minutos, o que dependeu dos conteúdos a serem lecionados e do tipo de atividades que se decidiu realizar.

É também necessário explicar que as metodologias e estratégias utilizadas nestas aulas centraram-se mais numa abordagem dedutiva, sobretudo de apresentação, prática e produção. Apesar de hoje em dia se defender as abordagens indutivas e de se acreditar que estas são mais eficazes e motivam mais os alunos, no decorrer do ciclo de observação percebi que as abordagens e metodologias dedutivas eram as mais utilizadas pelas professoras orientadoras. Visto que o objetivo desta investigação era comprovar a eficácia da utilização dos suportes visuais e não das abordagens utilizadas, decidi manter as

abordagens utilizadas pelas mesmas. Tomou-se esta decisão para que não houvesse qualquer tipo de variável externa a influenciar os resultados finais de cada ciclo, ou seja, para que a melhoria, ou declínio caso os suportes visuais surtisse este efeito, dos resultados dos alunos se devesse à utilização dos suportes visuais e não à abordagem ou métodos utilizados. No entanto, o que se manteve de abordagem dedutiva foi a apresentação, prática e produção, pois a forma como estas fases são organizadas pertencem ao campo da dedução. Contudo, e visto que para se estimular a inteligência visual é necessário que se recorra à indução, para que cada aluno crie os seus próprios esquemas mentais e desenvolva as suas próprias percepções, adaptou-se as estratégias para que estas estimulasse a indução. Houve, assim, um estímulo das imagens mentais dos alunos através da utilização de metodologias em que predomina a dedução.

Nesta secção, apresentar-se-á o trabalho que foi executado com ambas as turmas ao longo do primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação, ou seja, far-se-á a descrição das atividades que foram realizadas em ambas as turmas. De seguida, apresentar-se-á as formas de avaliação utilizadas e os resultados obtidos, que serão analisados na mesma secção posteriormente. A apresentação das diferentes atividades iniciar-se-á com o inglês, pois foram as aulas que ocorreram em primeiro lugar.

3.2.1. A turma de Inglês

O primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação ocorreu nos dias 9 e 11 de janeiro de 2017 na turma de inglês. Estas aulas tiveram um total de 100 minutos, visto que cada uma delas se dividia em 50 minutos. A aula foi lecionada a um total de 21 alunos com recurso apenas a imagens estáticas. Neste caso, as imagens foram retiradas da internet e faziam alusão a monumentos e outros elementos culturais não só da cultura Inglesa, mas também de outras culturas, como a Portuguesa por exemplo. Esta escolha deveu-se ao facto de a unidade do manual *Your turn*, da Oxford University Press (Quinn, 2014), conter o tema “cities and towns”, que vinha a ser estudado em aulas anteriores.

3.2.1.1. Descrição das atividades realizadas

Ao longo destas duas aulas, deu-se continuidade ao tema das aulas anteriores “London landmarks”, que fazia parte da unidade “Cities and Towns” do manual *Your turn* (*idem*) adotado pela escola. O principal objetivo da unidade era introduzir o grau

comparativo e superlativo dos adjetivos regulares, tanto dos adjetivos longos como dos curtos. De facto, optou-se apenas pelo ensino dos adjetivos regulares, devido à curta duração de ambas as aulas, sendo que os irregulares seriam lecionados pela professora orientadora de estágio em aulas futuras. Dentro dos objetivos secundários da unidade encontrava-se ainda a introdução de elementos culturais ingleses. Contudo, decidiu-se introduzir elementos de diferentes culturas, comparando-se monumentos e outros aspetos de culturas diferentes para que o conhecimento dos alunos fosse mais abrangente, sempre utilizando vocabulário relacionado com os espaços das cidades com que a turma teve contacto em aulas anteriores.

Como já foi referido, ao longo das aulas dedicadas a este projeto tentou-se utilizar as mesmas metodologias e abordagens que as orientadoras de estágio utilizavam nas suas aulas. Deste modo, nas de inglês do primeiro ciclo deste projeto optou-se pela abordagem *Presentation, Practice and Production* (PPP) em que a aula se divide nestas três diferentes fases. No entanto, como cada uma teve uma duração de apenas 50 minutos e se apresentaria o comparativo numa aula e o superlativo na seguinte, optou-se pela adaptação mais curta desta abordagem, isto é a *Presentation and Practice*, que Jim Scrivener define da seguinte forma:

'Presentation' usually refers to ways of introducing supposedly 'new' language to learners, and typically involves exposure to language (usually in restricted form) alongside other language information via teacher explanation, elicitation and guided discovery (...) 'Practice' involves the stages in which the learners get to try using the language themselves (this may be integrated in the presentation stages) (2005: 271).

De facto, o autor defende que os alunos devem ser levados a descobrir a língua e que esta deve ser extraída dos alunos. Posto isto, tentou-se utilizar esta abordagem, que é predominantemente dedutiva, de forma indutiva, levando os alunos a descobrir as regras por eles mesmos, sempre com recurso a suportes visuais, para que eles interiorizassem melhor e mais facilmente os conteúdos.

Desta forma, na primeira aula, que teve lugar no dia 9 de janeiro de 2017, fez-se uma revisão do vocabulário com o qual os alunos tiveram contacto nas aulas anteriores e que continuaria a ser utilizado em aulas futuras. Foram revistos tanto os nomes como os adjetivos que seriam utilizados nas aulas. Após isto, apresentava-se duas imagens similares num Powerpoint (anexo II) e pedia-se aos alunos para identificar o que estava representado e também para o descreverem utilizando diferentes adjetivos, ou seja,

comparando qual dos elementos era maior, mais antigo, mais moderno, entre outros. Foram fornecidos aos alunos três exemplos com adjetivos curtos e três com adjetivos longos. No decorrer da aula, os alunos tinham de completar uma ficha (anexo III) de forma a criarem um registo da construção dos comparativos e a reterem melhor os conteúdos através da escrita das frases. Assim, o primeiro exercício consistia em preencher a ficha com as frases que viram nesta fase, que serviu sobretudo para introduzir o tema da aula.

De seguida, procedeu-se à apresentação dos comparativos com recurso a imagens similares às anteriores, mas com diferentes elementos culturais. Foi fornecido aos alunos um exemplo com um adjetivo longo e outro com um adjetivo curto. As palavras-chave, sobretudo os adjetivos, encontravam-se sublinhadas e destacadas com diferentes cores – a técnica *input enhancement* de David Nunan. Em semelhança com o que foi feito na revisão do vocabulário, mostrou-se aos alunos, através de um Powerpoint (anexo IV), pares de imagens que podiam ser comparadas e pediu-se aos alunos para identificarem os monumentos ou elementos culturais das imagens, fazendo-lhes uma pergunta que permitisse compará-los, como por exemplo: “Which of these bridges is longer?”. Esta fase teve como objetivo mostrar aos alunos que o adjetivo influencia a forma como construímos os comparativos, dependendo se este é curto ou longo.

Utilizando outra vez a técnica *input enhancement* mostrou-se aos alunos diferentes adjetivos e perguntava-se-lhes se achavam que eram curtos ou longos. Conforme iam respondendo, expunha-se o mesmo adjetivo com cada uma das sílabas sublinhada com uma cor diferente, explicando-se, no final, com quantas sílabas se considerava os adjetivos curtos e com quantas se considerava longos. Ao longo da apresentação, os alunos tinham de completar o segundo exercício da ficha colocando os adjetivos numa das duas colunas conforme a sua classificação de curto ou longo. No final desta fase, realizaram um exercício semelhante com adjetivos diferentes para praticarem e interiorizarem melhor o que tinham acabado de ver.

A última parte desta aula consistia na realização de exercícios, através de uma ficha de trabalho (anexo V), para praticar a utilização dos adjetivos comparativos. Assim, à semelhança do que aconteceu na primeira parte, apresentou-se um Powerpoint (anexo VI) com imagens semelhantes às anteriores, que os alunos tinham de comparar criando frases através da utilização dos comparativos. Seguidamente, encontrava-se frases incompletas com o adjetivo no grau normal entre parêntesis que tinham de ser completadas com o adjetivo no grau comparativo. Por fim, foi fornecida aos alunos uma

tabela com nomes de pessoas e de elementos culturais com os quais tinham de criar frases comparativas. O principal objetivo desta fase consistiu em perceber se os alunos já eram capazes de criar frases comparativas de forma autónoma, não só a partir do modelo de exercícios apresentado no início da aula, mas também a partir de outros exercícios. De facto, ao longo de toda a aula tiveram oportunidade de praticar estes conteúdos e de os visualizar.

Na segunda aula, que teve lugar no dia 11 de janeiro de 2017, recorreu-se ao mesmo tipo de estratégias e de metodologias da aula anterior. No início da aula, fez-se uma breve revisão dos comparativos e das suas duas formas diferentes de construção, a partir de imagens utilizadas na aula precedente. De seguida, utilizou-se a mesma estratégia que foi utilizada no início da aula anterior, ou seja, projetou-se um Powerpoint (anexo VII) com vários conjuntos de duas imagens. Na primeira, por exemplo, mostrava-se a ponte Vasco da Gama e na segunda um conjunto de pontes Europeias com a descrição “Other bridges in Europe” e perguntou-se aos alunos: “Which is the longest bridge in Europe?”. A resposta foi projetada depois de estes terem respondido corretamente. Além disso, foram fornecidos três exemplos de cada um dos dois tipos de construção do superlativo. Conforme as imagens iam sendo apresentadas, os alunos tinham de criar frases no grau superlativo, sendo posteriormente apresentadas as respostas corretas. Em semelhança com o que aconteceu com os comparativos, também nesta aula os alunos tinham de preencher uma ficha em que se fazia um resumo do que estava a ser apresentado (anexo VIII). No primeiro exercício deveriam escrever frases em que comparavam as imagens apresentadas, usando o grau superlativo dos adjetivos. Posteriormente, fez-se uma breve revisão dos adjetivos curtos e longos para mostrar aos alunos que estes também influenciavam na construção dos superlativos e que serviam para destacar um elemento de entre vários, como foi o caso da ponte Vasco da Gama em relação às restantes pontes da Europa. Para diferenciar os dois tipos de construção do superlativo, recorreu-se uma vez mais à técnica apelidada de *input enhancement*.

Após esta revisão, chegou-se à parte prática desta aula em que foram apresentados em Powerpoint outros grupos de imagens aos alunos e o adjetivo que teriam de usar (anexo IX). Os aprendentes deveriam criar, na ficha fornecida para o efeito (anexo X), frases superlativas a partir das imagens e do adjetivo facultados. Este exercício serviu para perceber se os alunos ainda tinham dúvidas e se já começavam a tornar-se capazes de criar as frases autonomamente. Por fim, a turma completou a restante ficha que foi corrigida no final da aula. No exercício B, os alunos completaram uma tabela que

continha adjetivos no grau normal e tinham de colocar cada um deles tanto no grau comparativo como no superlativo. No exercício C, apresentava-se um conjunto de oito frases. Aqui, os alunos tinham de decidir se as frases estavam corretas ou não e corrigir as incorretas. Por fim, no último exercício, os alunos deveriam completar frases incompletas, em que lhes era fornecido o adjetivo no grau normal, devendo colocá-lo no grau correto. Todos os exercícios foram elaborados com o objetivo de consolidar os conhecimentos dos alunos acerca da gramática lecionada anteriormente.

3.2.1.2. Apresentação dos resultados obtidos

De um modo geral, os alunos mostraram-se bastante curiosos ao longo das duas aulas, tendo participado ativamente e colocado várias questões acerca da matéria que estava a ser lecionada. De facto, até alguns alunos que costumavam participar menos e ser mais reservados, se esforçaram para aprender e participar. Contudo, um pequeno grupo continuou a revelar-se distraído, muito conversador e pouco interessado. Importa também referir que houve alunos a faltar ou na primeira aula ou na segunda e que um faltou em ambas as aulas, o que lhes dificultou a aprendizagem de ambos os conteúdos.

Ao longo da semana em que decorreram as duas aulas, foi ainda aplicada uma ficha criada pela professora estagiária e a ser corrigida pela mesma, que incluía exercícios similares aos que foram realizados anteriormente, ou seja completar espaços e criar frases, de forma a verificar se as imagens ajudaram os aprendentes a reter melhor e mais facilmente a gramática lecionada ou não (anexo XI). Mais tarde, dado que não se conseguia incluir toda a matéria dada no teste globalizante do 2º período, a professora orientadora de estágio criou outra ficha de avaliação que incluía apenas os adjetivos comparativos e superlativos, à exceção de um exercício que não estava relacionado com esta componente, para se perceber se numa fase mais avançada deste período, os alunos ainda eram capazes de utilizar estes adjetivos.

Depois de analisadas ambas as fichas, constatou-se que, de uma maneira geral, os suportes visuais surtiram o efeito que se pretendia, ajudando os alunos a reterem melhor os graus dos adjetivos, apesar de terem ficado bastante aquém do que era esperado. Os dados referentes à mini-ficha criada pela professora estagiária e à ficha de avaliação criada pela professora orientadora estão apresentados nos gráficos que se seguem:

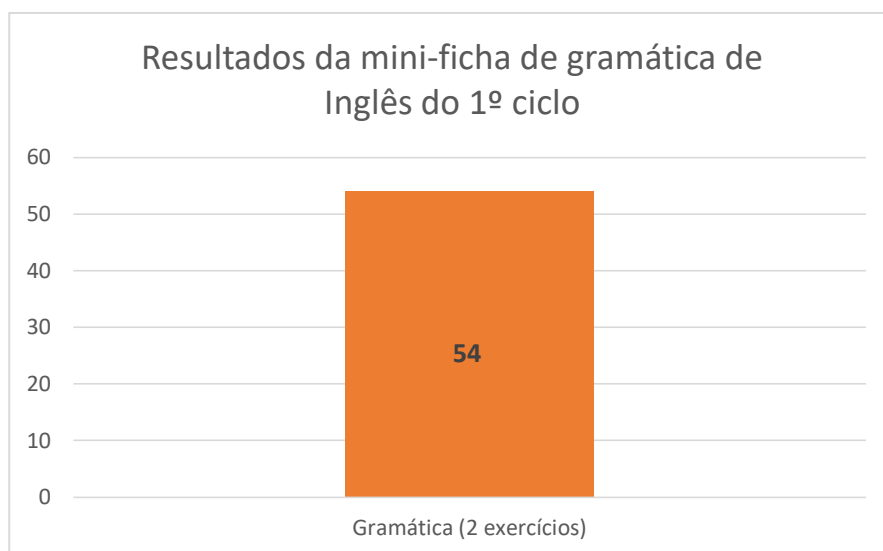


Gráfico 3: Média dos resultados (em percentagem) obtidos na mini-ficha de gramática de Inglês do 1º ciclo (2º período)

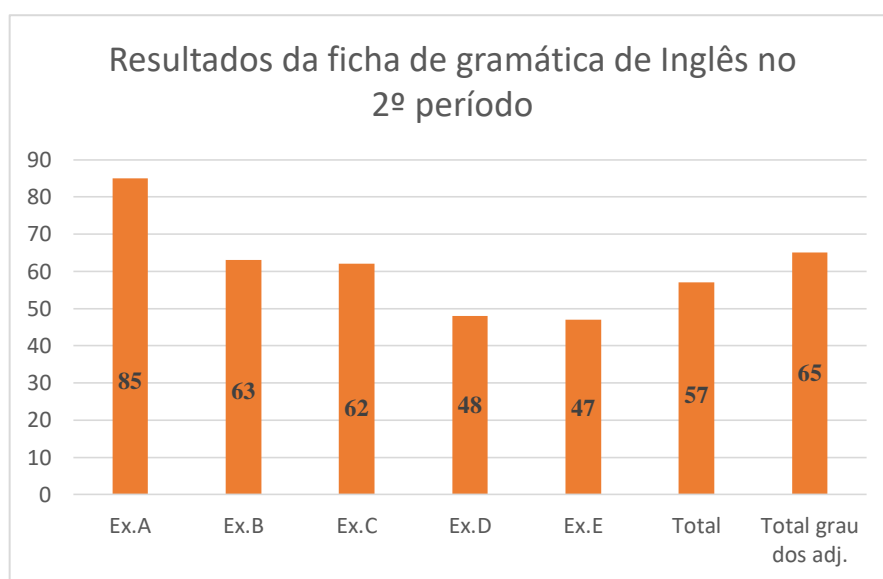


Gráfico 4: Média dos resultados (em percentagem) obtidos na ficha de gramática de Inglês no 2º período

A partir da leitura dos gráficos, podemos constatar que tanto na mini-ficha como na segunda ficha realizada, os alunos obtiveram resultados positivos. De facto, apesar de a evolução ter sido bastante ligeira, os resultados passaram de negativos no ciclo de observação a positivos no primeiro ciclo. Contudo, existem alguns fatores que podem ter influenciado ambos os resultados.

A mini-ficha de gramática foi realizada na aula imediatamente a seguir às aulas em que foram introduzidos os graus dos adjetivos, o que fazia prever resultados mais elevados do que os supra apresentados. Além disso, tendo em conta o trabalho efetuado pelos alunos ao longo das aulas, que foi produtivo e eficaz, sobretudo na parte prática, seria de esperar que os resultados fossem mais elevados. Pelo contrário, visto que o

objetivo era perceber se a turma era capaz de utilizar corretamente a gramática lecionada sem se preparar previamente, esta não teve conhecimento de que iria fazer uma ficha, não tendo por isso feito uma revisão da matéria. Este facto revela que os alunos, com auxílio dos suportes visuais, foram capazes de reter os conteúdos até ao dia da ficha. Por fim, contrariamente ao que aconteceu ao longo das aulas, em que os alunos utilizaram os graus comparativo e superlativo separadamente, tanto na fase de apresentação como na prática, ambos os exercícios da mini-ficha incluíam os dois graus misturados, o que complicou a tarefa proposta. De facto, sem terem completado previamente exercícios com os graus dos adjetivos misturados, o nível de dificuldade tornava-se muito maior, o que justifica os resultados mais baixos do que o esperado.

No que à ficha de gramática apresentada no segundo gráfico diz respeito, podemos verificar que aqui os resultados são ligeiramente mais elevados, tendo a turma obtido uma média de 57% na mesma. Contudo, neste caso os alunos já tinham conhecimento de que iriam realizar a ficha e puderam rever os conteúdos com antecedência. Se excluirmos o exercício 5, que não estava relacionado com o grau dos adjetivos e que não foi lecionado com recurso a suportes visuais, podemos verificar que a percentagem obtida pelos alunos sobe para 65%, o que se torna muito melhor do que os resultados obtidos na mini-ficha. No entanto, uma vez mais, os resultados obtidos no exercício em que os dois graus dos adjetivos estavam misturados revelaram-se bastante mais baixos do que os restantes, tendo mesmo sido negativos. Isto demonstra que seria necessário, nas aulas seguintes, rever a matéria com os alunos e incentivá-los a praticar utilizando ambos os graus dos adjetivos misturados, para que pudessem perceber melhor quando se utiliza um e quando se utiliza o outro. Dever-se-ia, assim, torná-los capazes de usar ambos os graus corretamente.

Em conclusão, é possível constatar que os suportes visuais surtiram o efeito que se esperava, ou seja, permitiram que os aprendentes retivessem os conteúdos gramaticais de forma mais eficaz e fácil. No entanto, verificou-se também que o facto de os alunos se terem preparado para uma das fichas, contribuiu para a obtenção de resultados melhores.

3.2.2. A turma de Francês

O primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação ocorreu nos dias 31 de janeiro e 2 de fevereiro de 2017 na turma de francês. Tal como aconteceu nas aulas de inglês, estas também se dividiam em duas aulas de 50 minutos, o que resultou num total de 100

minutos. No entanto, aqui, o trabalho iniciado numa aula teve continuidade na segunda. A turma era constituída por um total de 29 alunos e as aulas foram lecionadas com recurso a imagens estáticas, pois foram essas as selecionadas para o primeiro ciclo. Na verdade, as imagens foram retiradas da internet e depois adaptadas. O objetivo das imagens, que representavam objetos e quartos de jovens, era demonstrar a posição dos diferentes objetos para que os alunos aprendessem as variadas preposições de lugar. A gramática a ser lecionada constava do manual *À toi!*, da Texto Editores (Fernandes & Magro, 2014). A unidade em que se encontravam as preposições continha o tema da casa, cujo vocabulário tinha sido estudado anteriormente. Assim, devido ao objetivo das aulas ser ensinar a gramática e não o vocabulário e de não haver tempo suficiente para incluir tudo, limitou-se o tema, dando-se mais ênfase a uma divisão: o quarto.

3.2.2.1. Descrição das atividades realizadas

Ao longo das duas aulas em que teve lugar este primeiro ciclo de francês, estudou-se os temas “la maison” e “les meubles” que vinham a ser estudados em aulas anteriores. Contudo, e apesar de ter sido feita uma breve revisão de algum vocabulário que seria utilizado ao longo das aulas, o principal objetivo era introduzir as preposições de lugar para que, posteriormente, os alunos fossem capazes de descrever o lugar dos objetos e dos móveis nas diferentes divisões da casa. À semelhança do que aconteceu na aula de inglês, aqui optou-se também por seguir e adaptar uma abordagem indutiva, apesar de se ter utilizado metodologias maioritariamente dedutivas, pois crê-se que esta pode ser mais eficaz e auxiliar na retenção a longo prazo dos conteúdos. De facto, como evidencia Lola Geraldes Xavier, com a abordagem indutiva:

(...) o professor dá exemplos, coloca em evidência algumas das características do fenómeno linguístico, mas deixa os alunos encontrarem a regra e tirarem as conclusões. Esta abordagem indutiva deve, no entanto, estar casada com abordagens comunicativas, em que o professor cria uma situação de comunicação favorável ao emprego de uma dada estrutura (2013: 142).

Assim sendo, tentou-se conjugar a abordagem indutiva com uma metodologia que fosse ao encontro do que foi feito em aulas anteriores, mas que também auxiliasse à indução, optando-se, assim, pela conjugação da metodologia *presentation and practice* de que se falou anteriormente com a abordagem por tarefas (ou *Task-based learning*).

Deste modo, a gramática foi apresentada de forma indutiva, tendo depois os alunos praticado ao longo da aula sempre através de diferentes tarefas que tinham de completar para reterem os conteúdos. A realização de diferentes tarefas traz vantagens significativas para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente permitir que comuniquem num contexto autêntico. Christian Puren explica-nos isto quando diz: “Lors de l’exécution d’une tâche bien conçue, les apprenants s’approprient vocabulaire et grammaire tout en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue. L’objectif prioritaire n’est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique” (2004: 12). Os alunos aprendem a utilizar as preposições dentro de um contexto específico, podendo praticar a sua utilização ao longo de toda a aula. Tudo isto foi realizado com recurso a suportes visuais. Mais tarde, os alunos poderiam aplicar as preposições dentro de outros contextos, pois o que é válido com o vocabulário do mobiliário, também o pode ser com outro vocabulário que estes conheçam.

Na primeira aula deste primeiro ciclo de francês, que teve lugar no dia 31 de janeiro de 2017, fez-se uma breve revisão do vocabulário aprendido em aulas anteriores. Para isso, começou por se projetar através de um Powerpoint (anexo XIII) imagens de seis divisões da casa que os alunos tinham de identificar. A partir das mesmas imagens foi apresentado vocabulário novo relacionado com as diferentes peças de mobiliário que se pode encontrar em cada uma. Deste modo, cada divisão continha objetos com diferentes números, e ao lado da mesma apresentava-se os nomes dos objetos numa ordem aleatória. Assim, os alunos deveriam tentar relacionar os nomes aos objetos correspondentes, ao mesmo tempo que preenchiam uma ficha (anexo XIV) com o mesmo exercício por forma a terem um registo do que estava a ser introduzido. O vocabulário foi recapitulado para facilitar a retenção. Este mesmo seria necessário no decorrer das aulas.

De seguida, os alunos leram um texto (anexo XV) em que um jovem descrevia o seu quarto. Tanto o texto como a imagem que o acompanhava foram retirados do manual *Et toi?* do 8º ano da Raíz Editora. Tal como aconteceu nas aulas de inglês, também aqui se utilizou a técnica *input enhancement* para destacar as preposições de lugar apresentadas no texto para que os alunos as identificassem e retivessem mais facilmente. Apenas um reduzido número de preposições de lugar foi apresentado no texto, pois este servia de preparação à introdução de outras diferentes. Introduziu-se então um pequeno número de preposições, seguindo-se depois para as restantes, fazendo assim com que a sua retenção e compreensão se tornasse mais fácil. Além disso, o texto tinha também como objetivo preparar os aprendentes para a descrição do seu quarto, que teriam de fazer na aula

seguinte. A esta fase, seguiu-se a apresentação de todas as preposições de lugar, que foram selecionadas para introduzir nestas aulas, através da fixação no quadro de cartões que representavam uma caixa e um candeeiro que se encontravam em diferentes posições nos diferentes cartões (anexo XVI). Fixou-se ainda cartões com as diferentes preposições correspondentes dispostas de forma aleatória. Deste modo, os alunos deveriam fazer corresponder as diferentes preposições às imagens ao mesmo tempo que completavam uma ficha (anexo XVII) para manterem um registo que poderiam consultar ao longo das aulas. A ficha continha um segundo exercício em que os alunos escreviam uma pequena frase descrevendo em que posição se encontravam os objetos, como por exemplo “La lampe est à droite de la boîte”. Este exercício tinha o objetivo de promover a escrita de pequenas frases, usando a gramática apresentada, para que os alunos se preparassem para escrever um texto maior na aula seguinte. Na verdade, esta aula centrou-se mais na apresentação da gramática, tendo a prática sido relegada com maior importância para a segunda aula.

Na segunda parte da aula, que teve lugar no dia 2 de fevereiro de 2017, começou por se fazer uma revisão das preposições apresentadas nas aulas anteriores, de forma a se perceber se os alunos se recordavam ou não, escrevendo-se no quadro aquelas que eles mencionavam. Após isto, e visto que esta parte da aula seria mais prática do que a primeira, realizou-se dois exercícios (anexo XVIII) que serviram para recordar as preposições de lugar e praticar a sua utilização. No entanto, os exercícios tinham como objetivo principal a preparação do texto descritivo que os alunos teriam de elaborar no final da aula. No primeiro exercício os alunos tinham acesso a uma imagem de um quarto e doze frases sem preposição, tendo de completar as mesmas com a preposição correta de acordo com o que podiam observar na imagem. O segundo e último exercício também continha uma imagem e cinco perguntas acerca da mesma às quais os alunos tinham de responder a partir daquilo que viam na imagem e utilizando as preposições corretas. De facto, isto permitia perceber se os alunos já eram capazes de reconhecer as peças de mobiliário e de dizer em que posição estas se encontravam em relação a outras.

Por fim, individualmente, os alunos escreveram um pequeno texto (anexo XIX) em que descreviam o seu quarto e onde tinham de utilizar no mínimo quatro preposições de lugar diferentes. Estes textos permitiram perceber se os alunos conseguiam aplicar corretamente a gramática aprendida dentro do contexto das aulas.

3.2.2.2. Apresentação dos resultados obtidos

Ao longo de ambas as aulas, na generalidade, a turma mostrou-se bastante curiosa, atenta, participativa e motivada. De facto, a maior parte dos alunos demonstrou compreender facilmente os conteúdos aprendidos, sobretudo as preposições que são mais parecidas com as da língua portuguesa. No entanto, um pequeno grupo de alunos continuou a revelar algumas dificuldades, sobretudo por se distraírem constantemente e se apresentarem desinteressados. Apesar disso, em geral, o comportamento e aprendizagem dos alunos revelaram-se bastante positivos.

No que à avaliação diz respeito, foi realizada uma apreciação dos textos produzidos pelos alunos no final da aula (anexo XX) e também uma mini-ficha de avaliação (anexo XXI), elaborada pela professora orientadora de estágio em conjunto com a professora estagiária. Esta última ficha continha um exercício em que os alunos tinham de descrever o quarto que era apresentado numa imagem, utilizando cinco preposições diferentes. De facto, o exercício da mini-ficha de avaliação, realizada em fevereiro de 2017, era bastante similar ao texto produzido na aula precedente. O texto escrito em aula era bastante livre, pois permitia que os alunos escolhessem os aspetos do seu quarto que queriam descrever, enquanto o da ficha realizada mais tarde já previa que se descrevesse o quarto representado na imagem fornecida. Apesar disso, em ambos os exercícios os alunos tinham um limite mínimo de preposições diferentes que deveriam utilizar.

O objetivo principal destas avaliações era compreender se a turma já era capaz de saber quando se utiliza cada preposição de lugar e se o conseguiam fazer corretamente. A ficha realizada por ambas as professoras incluía ainda outros conteúdos que não foram lecionados com recurso a suportes visuais, nomeadamente um de tradução de vocabulário de português para francês, um segundo exercício de conjugação de verbos no *Imparfait* e outro de conjugação no *Passé Composé*. Importa também referir que apenas 17 alunos do total de 29 que participaram na aula terminaram o primeiro texto de descrição do seu quarto. Decidiu-se avaliar apenas esses textos, pois devido a restrições de calendarização não foi possível que terminassem os restantes. Contudo, na ficha realizada posteriormente, apenas um aluno não completou qualquer exercício. Na verdade, este foi o aluno que mais dificuldades, desmotivação e distração revelou ao longo de todo o ano letivo.

Os resultados obtidos em ambos os exercícios são apresentados nos gráficos abaixo, a partir dos quais poderão de seguida ser analisados:

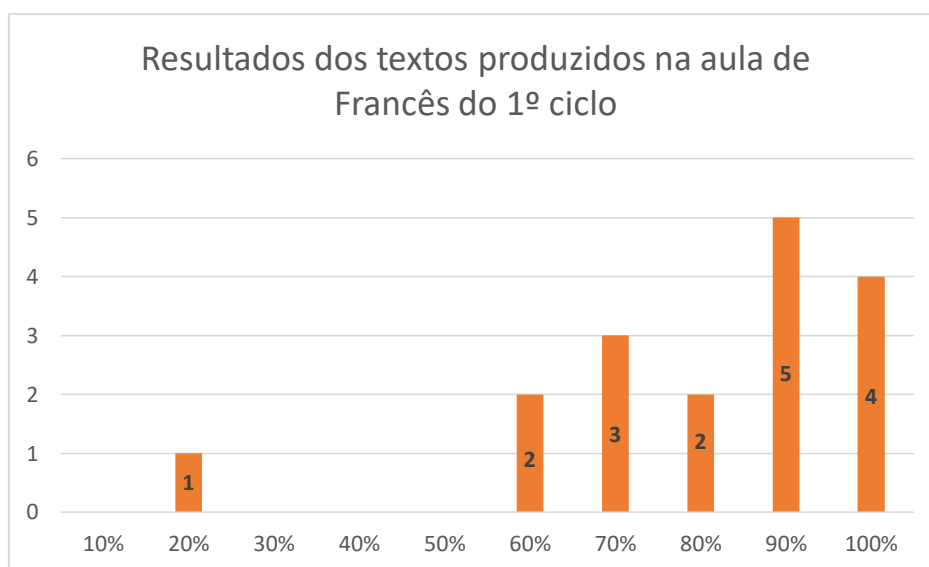


Gráfico 5: Média dos resultados (em percentagem) obtidos nos textos produzidos por 17 alunos em aula para avaliação da gramática de Francês no 1º ciclo.

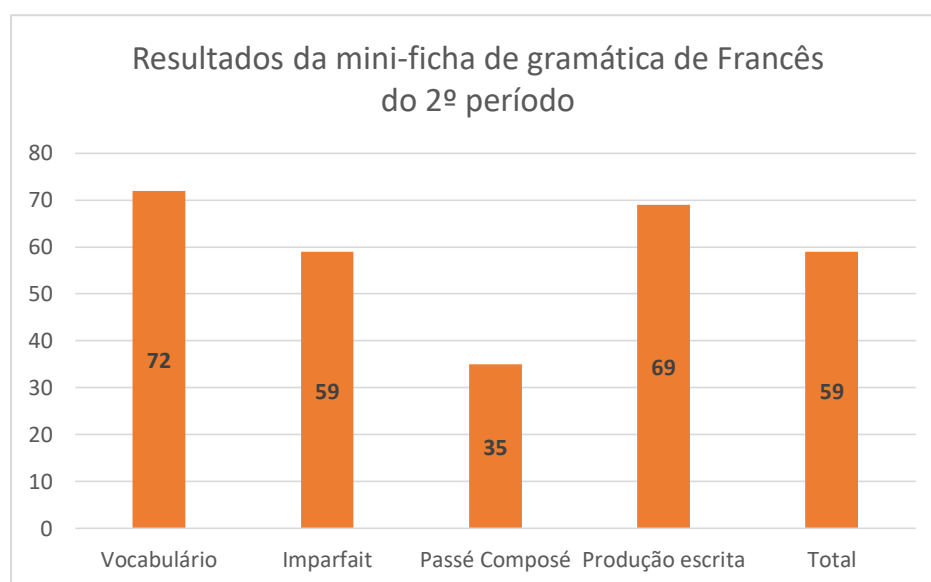


Gráfico 6: Média dos resultados (em percentagem) obtidos na mini-ficha de gramática de Francês no 2º período.

A partir da análise dos gráficos apresentados acima podemos verificar que dos 17 alunos que escreveram a descrição do seu quarto na aula do dia 2 de fevereiro, apenas um obteve resultados negativos. Isto é, somente um aluno utilizou apenas uma preposição corretamente, não tendo respeitado o número de linhas mínimo exigido, nem obtendo a qualidade textual pretendida. Pelo contrário, os restantes alunos conseguiram resultados acima dos 60%, sendo que nove obtiveram resultados superiores a 90%. No entanto, estes resultados não são muito concretos, pois não incluem todos os alunos da turma que

participaram em ambas as aulas. Apesar disso, podemos ficar com a ideia de que os suportes visuais surtiram o efeito pretendido, pois a maior parte dos alunos conseguiu utilizar corretamente as preposições.

Era, contudo, necessário encontrar outra forma de avaliar que fosse mais fidedigna e que certificasse que os alunos apreenderam corretamente os conteúdos. Deste modo, foi então elaborada por ambas as professoras uma mini-ficha para avaliar diferentes conteúdos gramaticais. Os resultados obtidos na mesma podem ser analisados no segundo gráfico apresentado acima. Como é possível verificar, nesta mini-ficha a turma obteve uma média de 59%, o que é bastante mais baixo do que os resultados obtidos na primeira ficha de avaliação do primeiro período. No entanto, os resultados obtidos na produção escrita, em que se avaliou a correta utilização das preposições de lugar, foram significativamente mais altos do que os resultados obtidos no primeiro período ou ciclo zero, isto é 69% contra 57%. Além disso, estes resultados foram também superiores ao total obtido na mini-ficha e aos resultados dos exercícios de conjugação de verbos. Na verdade, um dos exercícios apresentou mesmo resultados negativos. Apenas o exercício de vocabulário conseguiu resultados superiores ao das preposições. No entanto, o vocabulário nunca foi um problema para a turma, não sendo por isso incluído neste projeto.

A partir da análise destes resultados, podemos concluir que no que diz respeito à gramática, os alunos conseguiram obter melhores resultados no exercício das preposições, que foram lecionadas com recurso a suportes visuais, do que nos exercícios de conjugação de verbos, em que não se utilizou suportes visuais aquando da sua leção. Isto demonstra que, de facto, os suportes visuais contribuíram para que os alunos aprendessem e retivessem mais facilmente os conteúdos gramaticais. Logo, a sua utilização revelou-se bastante benéfica para os alunos. Contudo, ao longo do ciclo zero, os alunos revelaram uma maior facilidade na produção escrita do que na gramática. Deste modo, o facto de se ter aliado a utilização das preposições a um exercício de escrita, pode ter contribuído para que os resultados fossem melhores do que no primeiro período. No entanto, e visto que se pretendia que os alunos fossem capazes de utilizar as preposições dentro de um contexto específico, este exercício revelou-se o mais apropriado para o fazer.

3.2.3. Conclusões do primeiro ciclo

Se compararmos os resultados obtidos em cada uma das turmas incluídas neste projeto, podemos verificar que a turma de francês obteve resultados mais positivos do que a turma de inglês: 69% na turma de francês contra 57% na turma de inglês. De facto, é uma diferença algo significativa.

Contudo, existem alguns fatores que podem ter influenciado esta diferença de resultados. O primeiro fator consiste na complexidade e na quantidade dos conteúdos gramaticais a serem lecionados em cada uma das turmas. Como se pôde verificar anteriormente, na turma de inglês lecionou-se os graus dos adjetivos, que incluíam o grau comparativo e o superlativo, tanto de adjetivos longos como curtos. Pelo contrário, na turma de francês lecionou-se apenas as preposições de lugar. Assim, podemos concluir que a turma de inglês teve de aprender um maior número de itens do que a turma de francês no mesmo período de tempo. Os graus dos adjetivos apresentam ainda um nível de complexidade mais elevado do que as preposições.

Outro fator que pode ter influenciado esta diferença de resultados reside nas características das turmas. Enquanto a turma de francês se apresentou bastante motivada, participativa e concentrada ao longo das aulas, a turma de inglês demonstrou-se bastante irrequieta, desmotivada e distraída, havendo mesmo alunos que conversaram bastante. É notório que a turma de francês, apesar de ser maior, possuía melhores condições de aprendizagem do que a turma de inglês. Além disso, em geral, a turma de francês sempre apresentou mais facilidade em aprender os diferentes conteúdos e resultados mais positivos do que a turma de inglês.

Por fim, um último fator que pode ter afetado a diferença de resultados é o facto de os alunos da turma de francês poderem ter uma inteligência visual mais desenvolvida do que a turma de inglês, que necessita de trabalhar mais profundamente esta área.

No entanto, apesar da discrepância dos resultados e tendo em conta os resultados obtidos no ciclo de observação, pode-se concluir que ambas as turmas evoluíram bastante, tendo melhorado significativamente os seus resultados. Até aqui, é possível perceber que os suportes visuais surtiram o efeito esperado e que podem ser um instrumento muito útil e eficaz no ensino da gramática.

Ao longo do segundo ciclo recorrer-se-á à utilização de imagens em movimento de forma a se perceber se estas têm o mesmo efeito das imagens estáticas, se não têm qualquer tipo de efeito ou se têm o efeito contrário.

3.3. *Segundo ciclo*

O segundo e último ciclo deste projeto de investigação-ação teve lugar entre os dias 8 de março e 2 de junho de 2017. Ao passo que no primeiro ciclo deste projeto se tentou comprovar a eficácia das imagens estáticas na aprendizagem da gramática, neste ciclo optou-se por utilizar apenas imagens em movimento de forma a perceber qual dos dois tipos é mais eficaz ou se ambos apresentam a mesma eficácia. Como vimos anteriormente, existem diversos tipos de imagens, sendo que aquelas que estão em movimento podem ser vídeos, feitos por nós ou por outrem, filmes, documentários, programas de televisão, mimica, demonstrações, movimentos corporais, gestos, slides com fotografias, imagens animadas, entre outros. A utilização de muitos destes suportes visuais depende dos meios tecnológicos disponíveis na escola e na sala de aula.

De facto, neste ciclo, devido ao tipo de conteúdos gramaticais que seriam lecionados, decidiu-se criar vídeos que permitissem aos alunos perceber e reter mais facilmente a matéria que seria introduzida. Além disso, a escolha dos conteúdos a serem lecionados dependeu, uma vez mais, da unidade dos manuais que as turmas se encontravam a estudar naquele momento. Tal como aconteceu no primeiro ciclo, deu-se continuidade ao que as professoras orientadoras e a colega estagiária vinham a fazer nas aulas anteriores, respeitando-se o tema que estava a ser estudado. Em semelhança com o ciclo anterior, as aulas continuaram a ter uma duração de cem minutos que se dividiam em dois blocos de cinquenta.

Dado que o que se pretendia comprovar era a eficácia das imagens aliadas ao ensino da gramática, continuou-se a utilizar o mesmo tipo de metodologias e abordagens que vinham a ser utilizadas anteriormente, nomeadamente a abordagem indutiva, de modo a não influenciar as outras variantes que poderiam afetar a aprendizagem dos alunos.

Assim, nesta secção, serão apresentadas as diferentes atividades que foram realizadas em ambas as turmas ao longo do segundo ciclo deste projeto, procedendo-se, assim, a uma descrição daquilo que foi feito em cada uma das aulas. Visto que a aula de inglês foi a que se descreveu primeiro no primeiro ciclo, começar-se-á esta descrição pelas aulas da turma de inglês.

3.3.1. A turma de Inglês

O segundo ciclo deste projeto de investigação-ação ocorreu na turma de inglês nos dias 19 e 24 de maio de 2017. Cada uma das duas aulas durou cinquenta minutos, perfazendo um total de cem. A aula foi lecionada a um total de 22 alunos, uma aluna a mais do que no primeiro ciclo devido à sua mudança de turma. Como já foi referido recorreu-se apenas a imagens em movimento, nomeadamente a um vídeo criado pela professora estagiária através da ferramenta *PowToon*.

A gramática que se selecionou para estas aulas foi o *past continuous* no modo afirmativo. Devido à reduzida duração das aulas optou-se por lecionar os restantes graus do *past continuous* nas aulas seguintes para não confundir os alunos. Uma vez mais, a escolha deveu-se a este ser um dos conteúdos gramaticais presentes na unidade 7 do manual *Your turn*, da Oxford University Press (Quinn, 2014). Como um dos temas da unidade estava relacionado com diferentes atividades e este se adequava bastante ao propósito da gramática a ser lecionada, escolheu-se utilizá-lo ao longo das duas aulas.

3.3.1.1 Descrição das atividades realizadas

Em ambas as aulas do segundo ciclo de inglês utilizou-se a abordagem *Presentation and Practice* de Jim Scrivener, juntamente com uma abordagem indutiva. Na verdade, optei por estas abordagens, não só por serem as que se adequam melhor a um grupo de aulas de cinquenta minutos, mas também por ser maioritariamente a maneira em que os alunos aprenderam ao longo do ano letivo. De forma a iniciar a aula, apresentou-se à turma duas frases no *past continuous*: “John was sleeping in the sofa at midnight” e “Janet and Katie were cleaning the kitchen when Jack arrived”. A partir daqui, perguntou-se aos alunos se sabiam em que tempo se encontravam os verbos incluídos nas frases. O objetivo principal era destacar e sublinhado os verbos auxiliares e com um círculo os verbos principais, demonstrando que no *past continuous* existe sempre um verbo auxiliar que se encontra no *past simple* e um principal que está na forma *-ing*. Depois de os alunos chegarem a esta conclusão, fez-se uma barra cronológica de forma a perceberem em que ordem no tempo se utiliza este tempo verbal.

Após isto, foi apresentado o vídeo (slides no anexo XXI), que foi criado com recurso à ferramenta *PowToon*, com a explicação da construção do *past continuous*. De facto, o vídeo demonstrava como construir e quando utilizar este tempo verbal através de

uma breve história entre duas personagens que se questionam mutuamente. Além disso, demonstrava-se como construir a forma *-ing*, pois esta deixa muito frequentemente dúvidas nos alunos e apresenta algumas exceções que se não ficarem claras, podem dificultar a aprendizagem deste item gramatical. À medida a que a turma visionava o vídeo, ia respondendo a um conjunto de questões acerca do mesmo (anexo XXII), o que os obrigou a estar mais atentos e concentrados e contribuiu para que percebessem melhor os conteúdos a serem apresentados. As respostas às perguntas foram depois partilhadas e corrigidas por toda a turma em conjunto. Importa referir que os conteúdos incluídos no vídeo são apresentados em forma de organizadores visuais, que são também um tipo de suporte visual, e que segundo D. Saam Praveen e Rajan Premalatha, podem ser usados como ‘‘instruments of representation, illustration and modeling of information’’ (2013: 160). Além disso, defendem que: ‘‘Graphic organizers provide new language that facilitates classroom communication, as well as deepen understanding of the content that teachers work to transmit’’ (*idem*: 157). O movimento que se pôde observar entre os slides do vídeo e os seus diferentes elementos também poderiam auxiliar na retenção da matéria apresentada.

Por fim, seguiu-se a parte prática da aula em que os alunos completaram alguns exercícios (anexo XXIII) de forma a praticarem os conteúdos apresentados. O primeiro exercício continha nove verbos no infinitivo e a turma teria de os colocar na forma *-ing*. No segundo, a turma tinha cinco frases com os verbos conjugados de duas formas diferentes, necessitando de escolher a opção que está no *past continuous*. Por outro lado, o terceiro exercício continha um texto com o verbo no infinitivo entre parêntesis e um espaço em branco, sendo que a turma teria de conjugar o verbo no tempo correto. No último, apresentaram-se três questões sobre o que os alunos estariam a fazer em determinado ponto do passado. As respostas deveriam conter o tempo verbal estudado na aula. De facto, a parte prática permitiu aos alunos completarem diversos tipos de exercícios, o que os ajudou a aplicar a matéria estudada de variadas formas.

Na segunda aula, que teve lugar no dia 24 de maio de 2017 deu-se continuidade à parte prática, de forma a preparar melhor os alunos, a esclarecer algumas dúvidas e a rever de forma breve o que foi apresentado na aula anterior. Os exercícios realizados foram aqueles que a turma não conseguiu terminar na aula anterior, que foram aproveitados para se clarificar melhor a gramática e perceber que dúvidas ainda permaneciam. No entanto, a maior parte da aula foi dedicada à realização da ficha (anexo XXIV) que seria depois avaliada pela professora estagiária para perceber se as imagens ajudaram os alunos a

apreender melhor os conteúdos gramaticais ou não. Na verdade, a ficha era bastante similar à que foi completada na aula anterior. Optou-se por elaborar uma ficha similar porque se os exercícios fossem muito diferentes e complexos, os alunos poderiam confundir-se devido a estarem habituados a um tipo de exercício em específico. Além disso, o objetivo era comprovar que o trabalho levado a cabo ao longo das aulas surtiu o efeito esperado, sendo que ao modificar os exercícios estaríamos a fugir ao que foi feito anteriormente. Logo, pretendia-se consistência e homogeneidade.

Deste modo, no primeiro exercício eram apresentados oito verbos no infinitivo que cada aluno individualmente teria de colocar na forma *-ing*. No exercício seguinte apresentava-se oito frases. Os alunos teriam de assinalar com uma cruz apenas aquelas cujos verbos se encontravam no *past continuous*. De seguida, seria necessário completar um texto cujos verbos estavam entre parêntesis e teriam de ser colocados no *past continuous*. Isto obrigava os alunos a escolher o verbo auxiliar correto de acordo com o contexto do texto. Por fim, os alunos deveriam observar uma imagem que representava diferentes pessoas a praticar diversas atividades num parque e escrever uma frase que dissesse o que cinco das pessoas representadas estavam a fazer naquele momento (às dez da manhã). Cada exercício estava acompanhado de um exemplo que servia como orientação.

3.3.1.2. Apresentação dos resultados obtidos

Ao longo das duas aulas, a generalidade dos alunos mostrou-se mais concentrada e motivada do que nas aulas do primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação. Além disso, os alunos demonstraram perceber e interiorizar facilmente os conteúdos que estavam a ser lecionados, isto é, o *past continuous*. Contudo, alguns alunos demonstraram-se ainda desmotivados e bastante conversadores, nomeadamente aqueles que ao longo do ano apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, a atitude dos alunos foi bastante positiva ao longo das duas aulas, assim como o seu comportamento e participação.

Como já foi referido anteriormente, na última parte da segunda aula destinada ao segundo ciclo deste projeto de investigação-ação a turma completou uma ficha similar àquela que tinha realizado na primeira aula e que já foi descrita mais acima. Contudo, esta destinava-se a avaliar se os alunos tinham sido capazes de apreender corretamente os diferentes conteúdos gramaticais ou não. Devido à curta duração do terceiro período do

ano letivo 2016/2017, que causou restrições na calendarização das aulas e das avaliações, não foi possível implementar qualquer outro tipo de avaliação, pelo que esta se limitou à ficha completada em aula. Além disso, foi necessário conjugar as aulas da professora estagiária com as da professora orientadora e da colega de estágio, o que dificultou ainda mais a calendarização das diferentes atividades. Importa referir que foi devido a todas estas limitações que se decidiu aplicar a ficha de gramática a ser avaliada na aula planeada para aplicação do projeto, ou seja, no dia 24 de maio, pois não haveria mais aulas disponíveis para o fazer. O ano letivo encontrava-se, nesta fase, já no final, não sendo permitido prolongar as avaliações muito para além destas datas.

Posto isto, os resultados obtidos na ficha de gramática realizada no dia 24 de maio, e que englobava o *past continuous*, podem ser observados no gráfico abaixo apresentado:

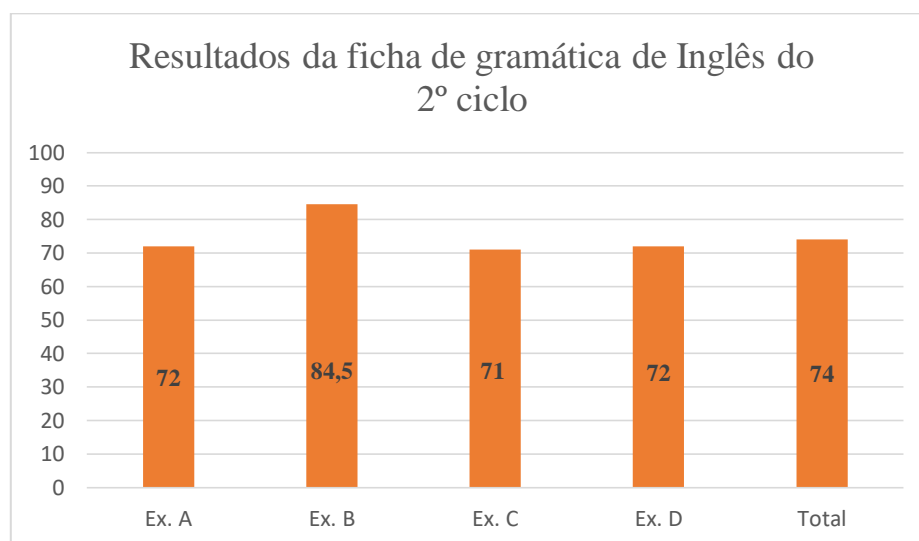


Gráfico 7: Média dos resultados (em percentagem) obtidos na ficha de gramática de Inglês do 2º ciclo, realizada por 22 alunos do sétimo ano.

Após se analisar o gráfico dos resultados, é possível verificar que os resultados obtidos aumentaram muito significativamente em relação aos do primeiro ciclo deste projeto, representando um aumento de 17%: de 57% para 74%. Além disso, é também possível perceber que a média de resultados obtida em cada um dos exercícios é bastante estável, o que nos mostra que os alunos apreenderam bem os conteúdos, sabendo aplicá-los corretamente em diferentes contextos.

Apesar da consistência dos resultados ao longo de toda a ficha, é possível verificar que no exercício B, em que os alunos tinham de identificar se os verbos apresentados nas frases se encontravam no *past continuous* ou não, os resultados foram bastante mais elevados do que nos restantes. Isto demonstra que os alunos são capazes de reconhecer a

forma do tempo verbal, percebendo se este se encontra no passado ou não. Além disso, são capazes de perceber se o verbo auxiliar está correto. Como se pode verificar a partir dos resultados do exercício D, os alunos foram ainda capazes de criar as suas próprias frases livremente, utilizando o tempo verbal corretamente.

Contudo, o aumento significativo dos resultados pode ter-se devido ao facto de a turma ter completado a ficha imediatamente após os itens gramaticais terem sido lecionados. É possível que se a ficha fosse realizada uns dias após estas duas aulas, os resultados fossem ligeiramente mais baixos do que os obtidos. No entanto, é preciso ter em conta que, aqui, os alunos não tiveram tempo de se preparar para a realização da ficha, como teriam feito caso soubessem de antemão que iriam ser avaliados nestes conteúdos. Assim sendo, pode-se concluir que os resultados obtidos neste segundo ciclo, na turma de inglês, foram muito positivos, mais até do que seria de esperar.

3.3.2. A turma de Francês

Na turma de francês o segundo ciclo deste projeto de Investigação-ação decorreu nos dias 2 e 4 de maio de 2017, ou seja, antes de inglês. Contudo, visto que no primeiro ciclo de as aulas de inglês decorreram mais cedo e se começou por as descrever também em primeiro lugar, decidiu-se que fazia sentido seguir a mesma ordem neste ciclo.

Em semelhança com o que aconteceu anteriormente, cada uma das aulas durou cerca de cinquenta minutos. Como se encontravam interligadas e a segunda era a continuação da primeira, perfizeram uma aula de cem que contou com a presença dos 29 alunos da turma. Também nestas aulas se recorreu à utilização de um vídeo que, uma vez mais, foi criada pela professora estagiária com o auxílio da ferramenta online *PowToon*. O item gramatical a ser lecionado ao longo das aulas foi o discurso indireto, mais especificamente com a utilização dos seguintes pares de verbos: *impératif/infinitif*, *présent/imparfait*, *passé composé/plus-que-parfait*. O verbo auxiliar seria utilizado apenas no *passé composé*. Visto que este conteúdo gramatical envolve muitos tempos verbais e o verbo auxiliar pode variar, decidiu-se limitá-los ao número acima apresentado, pois já representam um conteúdo bastante extenso e vários elementos a ter em conta. Além disso, a gramática foi selecionada a partir do manual que vinha a ser utilizado na turma ao longo do ano, *À toi!* 8 da Texto Editores (Fernandes & Magro, 2014).

No que ao tema diz respeito, introduziu-se vocabulário relacionado com os diferentes espaços da cidade, pois era o tema contemplado na unidade que estava a ser trabalhada, isto é a unidade cinco.

3.3.2.1 Descrição das atividades realizadas

Nas aulas anteriores às destinadas a este projeto foi introduzido *o plus-que-parfait* pois era o único tempo verbal necessário à aprendizagem do discurso indireto que a turma ainda não tinha aprendido. No dia 2 de maio a aula iniciou-se com a introdução do vocabulário relacionado com os espaços da cidade de Paris. Assim, foi afixado no quadro um mapa (anexo XXV) que os alunos tinham de identificar como sendo a cidade de Paris. De seguida, foram afixados pequenos cartões com os diferentes espaços que lá se podem encontrar (anexo XXVI), como o Museu do Louvre ou o *Hôtel de ville*, por exemplo e foram distribuídos pelos alunos mapas em formato mais pequeno. Os alunos dirigiam-se um a um ao quadro e tinham de afixar os diferentes espaços nos lugares corretos do mapa enquanto os seus colegas completavam o seu mapa (anexo XXVII) com o nome do espaço que foi identificado. Isto é, no espaço em que foi colocada a imagem do Museu do Louvre, os alunos escreviam *Musée du Louvre*. Desta forma poderiam consultar os diferentes espaços mais tarde. Além disso o mapa servia de suporte visual para ajudar a turma a interiorizar o vocabulário. Após isto, pediu-se algumas indicações aos alunos sobre a localização dos diferentes espaços, escrevendo-se no quadro a resposta no discurso direto de um lado, ou seja, a resposta tal como o aluno a deu e no discurso indireto do outro. Foram fornecidos exemplos de cada conjunto de tempos verbais, pedindo-se depois aos alunos que identificassem qual o tempo de cada verbo presente nas frases. Tanto os verbos principais como os auxiliares foram destacados através de um círculo e de sublinhados de forma a chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre eles e para a sua importância.

Na fase seguinte da aula, foi visionado o vídeo (anexo XXVIII) criado pela professora estagiária para introduzir a construção do discurso indireto. O vídeo foi visionado três vezes não só para que os alunos pudessem perceber claramente o que nele estava exposto, mas também para que pudessem responder a algumas questões acerca do mesmo. Este pequeno questionário (anexo XXIX) acerca do vídeo serviu para perceber se os alunos já tinham conseguido interiorizar algumas regras de construção da gramática apresentada ou não. No final da aula, os alunos completaram um pequeno exercício de

transformação de frases (anexo XXX), passando-as do discurso direto para o discurso indireto.

Na aula do dia 4 de maio, os alunos começaram por transformar três frases do discurso direto para o indireto para assim poderem rever e relembrar a gramática que aprenderam na aula anterior. Ao longo do resto da aula os alunos jogaram um jogo criado pela professora estagiária que serviu para consolidar o conhecimento dos alunos acerca do discurso indireto. Importa referir que o jogo incluiu todos os tempos verbais utilizados na aula anterior e que o nível de dificuldade das perguntas ia aumentando conforme os alunos jogavam. Contudo, o par ‘*passé composé/plus-que-parfait*’ não prevaleceu tanto como os restantes pares de verbos, pois os alunos tinham aprendido o *plus-que-parfait* muito recentemente e não tinham tido tempo suficiente para o utilizar e consolidar. Por isso, decidiu-se que a utilização em demasia desse tempo verbal ia dificultar a aprendizagem dos restantes verbos no discurso indireto. O jogo permitiu-lhes ainda trabalhar em equipa e entreajudarem-se, pois este era jogado a pares.

De modo a jogarem o jogo, cada par tinha de lançar dois dados (anexo XXXI): o primeiro continha em cada uma das suas faces os diferentes pronomes pessoais (*je, tu, il, elle/il, nous, vous, elles/ils*), o segundo continha seis verbos introdutórios (*dire, penser, affirmer, demander, murmurer, déclarer*). Todos os verbos introdutórios foram apresentados no vídeo. Os pares tinham ainda de retirar um cartão de um conjunto que foi colocado à sua disposição (anexo XXXII). Cada cartão tinha na parte que estava virada para cima o par de verbos que deveria ser utilizado e na parte que estava virada para baixo continha uma frase no discurso direto. Deste modo, os alunos deviam passar a frase que aparecia no cartão para o discurso indireto, utilizando o par de verbos presentes no verso, o verbo introdutor que calha num dos dados e o pronome pessoal que aparece no outro.

Cada par tem de preencher uma ficha (anexo XXXIII) com as frases que os outros pares criaram, não só para poderem ter um registo de todas, mas também para saberem quem conseguiu mais frases corretas. O facto de os alunos terem de trabalhar com vários tempos verbais ao mesmo tempo, sobretudo com alguns em que ainda demonstram alguma dificuldade e que não utilizam com tanta frequência, poderia dificultar um pouco a tarefa, ou seja, poderia confundi-los. Estes conteúdos gramaticais foram avaliados no terceiro teste globalizante da turma, realizado em maio de 2017.

3.3.2.2. Apresentação dos resultados obtidos

Nestas duas aulas, em que os alunos puderam aprender a utilizar o discurso indireto, mostraram-se mais motivados, participativos e interessados do que nas aulas do primeiro ciclo. Além disso, a turma colaborou bastante com a professora, mostrando-se sempre muito respeitadora e com um comportamento adequado. No entanto, houve ainda um grupo muito pequeno de alunos que continuou distraído e pouco interessado, não participando ativamente na aula. No geral, pode-se verificar que a atitude da turma foi bastante positiva ao longo de ambas as aulas.

Para avaliar o efeito da utilização dos suportes visuais na aprendizagem do discurso indireto, foi necessário fazer com que os alunos pusessem os seus conhecimentos em prática. Dado que o terceiro período era bastante curto neste ano letivo e que os alunos já tinham um teste de avaliação globalizante (anexo XXXIV) marcado para dia 11 de maio de 2017, decidiu-se incluir estes conteúdos no teste, juntamente com a gramática que não foi lecionada com recurso a suportes visuais. Poder-se-ia, assim, comparar o discurso indireto com os restantes conteúdos, verificando a eficácia dos suportes visuais. Devido à calendarização interna da escola, não haveria espaço para marcar outro momento de avaliação em que se pudesse reconfirmar os resultados obtidos no teste de avaliação, pelo que se limitou esta avaliação a um elemento.

Os resultados obtidos no terceiro teste de avaliação da turma podem ser consultados no gráfico abaixo apresentado:

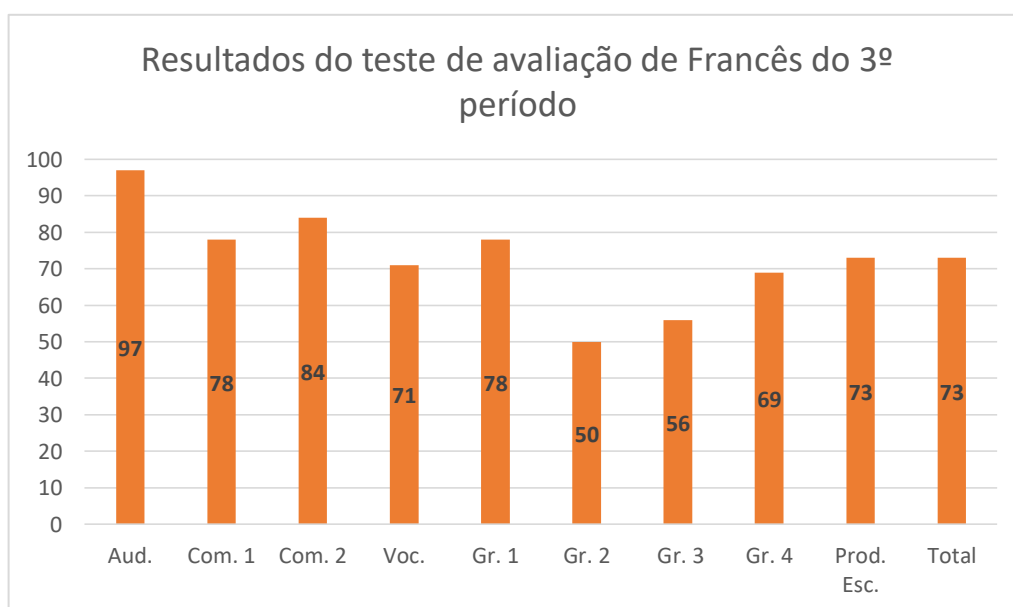


Gráfico 8: Média dos resultados (em percentagem) obtidos no terceiro teste globalizante de Francês

Após se analisar os resultados apresentados no gráfico, pode-se verificar que os valores obtidos nos exercícios de gramática não são muito animadores. De facto, os exercícios dois e três apresentam resultados na casa dos 50%, o que é de facto bastante pouco. Estes resultados tornam-se ainda mais negativos quando percebemos que o exercício três, que obteve 56% de resultados positivos, representa o discurso indireto, que foi lecionado com recurso a suportes visuais. De facto, este apresenta-se significativamente abaixo dos restantes conteúdos, estando também abaixo da média obtida no teste. No entanto, em geral, a média obtida em todo o teste demonstrou-se um pouco mais baixa do que a do teste realizado no primeiro período, tendo obtido o mesmo valor que o teste do segundo período.

À primeira vista, poderíamos pensar que os suportes visuais não surtiram o efeito que se pretendia e que a utilização do vídeo para explicar a construção do discurso indireto não foi eficaz no ensino deste item gramatical. No entanto, se compararmos o grau de complexidade do discurso indireto com o dos restantes itens gramaticais incluídos no teste, podemos verificar que o primeiro apresenta uma complexidade bastante maior. Isto deve-se ao facto de os alunos terem de saber conjugar seis tempos verbais diferentes, devendo ainda perceber qual o verbo a utilizar aquando da transformação das frases e o seu significado. Além disso, visto que ao longo de todo o ano letivo os alunos revelaram muitas dificuldades em compreender a conjugação dos verbos nos diferentes tempos verbais, aqui a tarefa tornou-se mais complicada devido ao seu elevado número, fazendo com que a dificuldade se mantivesse.

Outro facto que pode ter influenciado os baixos resultados no exercício três prende-se com as datas em que cada conteúdo gramatical foi lecionado. Na verdade, o discurso indireto, que tem um conteúdo bastante extenso, foi apresentado apenas em duas aulas, tendo sido também o último a ser lecionado. Deste modo, a turma teve mais tempo para praticar e para estudar os outros conteúdos do que o discurso indireto. Acredita-se que se os alunos tivessem tido mais tempo para praticar, os resultados teriam sido mais motivadores.

Por fim, podemos concluir que apesar dos resultados menos favoráveis que se obtiveram, ainda assim os suportes visuais surtiram o efeito desejado, pois sem eles os alunos poderiam ter tido mais dificuldades em reter os conteúdos lecionados.

3.3.3. Conclusões do segundo ciclo

Contrariamente ao que aconteceu no primeiro ciclo, ao analisarmos os resultados obtidos por ambas as turmas, podemos verificar que neste segundo ciclo a turma de inglês obteve resultados mais positivos do que a de francês. De facto, os resultados foram bastante discrepantes: 74% em inglês e 56% em francês.

Esta diferença pode residir em alguns factos bastante influenciadores. Em primeiro lugar, e como já foi referido anteriormente, os conteúdos gramaticais lecionados na turma de francês continham um nível de complexidade bastante elevado. Além disso, a quantidade de tempos verbais a utilizar era também bastante extensa, pelo que duas aulas se revelaram muito pouco para o que estava a ser lecionado. Pelo contrário, os conteúdos gramaticais lecionados nas aulas de inglês continham um nível de complexidade bastante mais baixo. Deste modo, podemos perceber que a tarefa da turma de francês foi bastante mais difícil, o que justifica a obtenção de resultados menos positivos.

Outro fator que pode justificar estes resultados consiste no tipo de inteligência visual que cada turma apresenta. Na verdade, a turma de inglês pode ser mais recetiva a vídeos com muito movimento e cores, do que a turma de francês que pode preferir outro tipo de imagens, como as estáticas por exemplo. Isto tem a ver com as características de cada aluno individualmente e do grupo turma. Sendo mais novos, os alunos da turma de inglês podem permanecer mais atentos e mais motivados quando confrontados com materiais mais lúdicos e com mais movimento do que os da turma de francês.

Além disso, nesta fase final do ano letivo o número de conteúdos que os alunos tiveram de aprender é já muito extensa e a maior parte deles apresenta cansaço, pelo que é frequente haver um decréscimo dos resultados. Contudo, existem sempre turmas que conseguem evoluir e melhorar, como foi o caso da turma de inglês. O tema das aulas e o tipo de exercícios que foram aplicados, não só na avaliação, mas também ao longo das aulas, podem também ter influenciado este desfecho.

Apesar disto, os resultados continuam a ser bastante positivos, pois as turmas demonstraram perceber facilmente os conteúdos lecionados com recurso a suportes visuais, sobretudo ao vídeo. Pode-se perceber ainda que houve uma evolução por parte de ambas as turmas, apesar da oscilação dos resultados.

Conclusão

Chegado o final desta investigação-ação e da descrição de todo o seu processo, aproxima-se a fase de reflexão acerca dos objetivos da mesma, do que se propôs fazer e dos resultados alcançados, assim como dos obstáculos que foram encontrados ao longo deste desafiador, mas agradável, percurso.

Ao longo de toda esta investigação, e sobretudo numa primeira fase de observação, foram aplicados todos os esforços para que se conseguisse encontrar a melhor forma de ajudar os alunos a ultrapassar as suas maiores dificuldades. Logo, teve-se sempre em mente o sucesso dos alunos e aquilo que seria melhor para eles. Daqui nasceu a vontade de os ajudar a ultrapassar as suas maiores dificuldades, ou seja, a aprendizagem dos conteúdos gramaticais. Nasceu ainda a questão orientadora, depois de se definir a utilização dos suportes visuais como estratégia a implementar, pois foi esta que se demonstrou mais apropriada ao grupo de alunos a participar neste projeto.

No que aos resultados obtidos diz respeito, pode-se concluir que estes foram muito positivos, apesar de terem oscilado de turma para turma e de um ciclo para o outro. Assim, pode-se afirmar que o objetivo principal deste projeto foi atingido, ou seja, comprovar a eficácia da utilização de suportes visuais no ensino da gramática em turmas de língua estrangeira de nível A2. Logo, após a análise dos resultados obtidos em cada um dos ciclos de estudos, é possível concluir que tanto as imagens estáticas como em movimento surtiram o efeito esperado, podendo ser um instrumento muito útil no ensino da gramática. Deste modo penso que se pode responder afirmativamente à pergunta de partida: *Será que os suportes visuais podem ajudar os alunos de línguas estrangeiras de nível A2 a reter os diferentes itens gramaticais?* Contudo, importa referir que apesar de ambas as turmas se encontrarem no nível A2 das respetivas línguas estrangeiras, o seu nível de proficiência é bastante diferente, pelo que a oscilação pode dever-se também a este facto.

Para além do objetivo principal acima referido, houve ainda outros objetivos que também foram atingidos com sucesso, nomeadamente a mudança da mentalidade e da visão dos alunos no que concerne a gramática. Como foi referido inicialmente, e comprovado pelos questionários, estes viam a gramática como algo prescindível e mostravam desagrado quando confrontados com conteúdos desta natureza. Contudo, no final do ano letivo já se mostravam mais cooperantes, motivados e dispostos a aprendê-la. Observou-se ainda um desenvolvimento da inteligência visual dos alunos, pois estes

eram capazes de interpretar melhor o que viam, mostrando compreender o que estava a ser apresentado em cada uma das imagens ou vídeos.

Apesar de ambas as turmas terem demonstrado uma grande evolução na aprendizagem da gramática ao longo de todo o ano letivo, os resultados nem sempre foram os esperados. De facto, a turma de inglês no primeiro ciclo e a de francês no segundo ciclo ficaram um pouco aquém do que seria de esperar. No entanto, isto demonstra-nos que nem todos os suportes visuais são os mais adequados para as turmas. Logo, é necessário estudar as características das turmas e testar a utilização dos suportes visuais nas aulas de cada uma de modo a se perceber quais se adequam mais a cada turma e aos diferentes conteúdos gramaticais.

Pelo contrário, as turmas demonstraram-se sempre participativas e empenhadas. Os alunos foram sempre respeitadores e colaboraram bastante, permitindo que este projeto se desenvolvesse mais facilmente. Mesmo os alunos mais conversadores, desinteressados e menos participativos fizeram um esforço para colaborar com a professora. Mais importante do que isso, os alunos ensinaram-me a compreendê-los, a perceber as suas dificuldades e a respeitá-los cada vez mais, tornando-me uma professora melhor. Ensinaram-me também que se pode ter uma boa relação com os alunos, mantendo sempre o respeito e a ordem dentro da sala de aula.

Por isto, acredito que apesar das limitações encontradas e dos resultados nem sempre correspondentes ao que seria desejável, este projeto foi bastante positivo e correspondeu aos objetivos traçados. Esta experiência revelou-se uma inspiração para o meu futuro e permitiu-me aprender com professores muito competentes e apaixonados pela sua profissão. Na verdade, também estes colegas me ajudaram a crescer e me ajudaram neste desafiante percurso.

Em conclusão, este estágio foi talvez a mais enriquecedora experiência da minha vida, fazendo-me ter ainda mais a certeza de que ensinar é uma atividade que deve ser valorizada e que nós, professores, podemos fazer a diferença na vida de muitos jovens. Espero também ter implementado uma mudança no que ao ensino da gramática diz respeito, fazendo os alunos ganhar consciência da sua importância. Espero tê-los feito perceber que nem sempre a gramática é tão aborrecida como a maior parte deles pensava. Como quem corre por gosto não cansa, continuarei, certamente, a minha missão de defesa da gramática.

Limitações intrínsecas ao projeto de investigação ação

Como acontece em todos os projetos desta natureza, encontrou-se ao longo deste caminho obstáculos e condições menos favoráveis à realização do projeto. Apesar de todos os esforços envergados para se reunir as melhores condições possíveis para o sucesso desta investigação-ação, ocorrem sempre problemas e dificuldades que necessitam de ser ultrapassadas.

A maior dificuldade que se teve de enfrentar ao longo deste projeto foi o tempo. De facto, duas aulas por ciclo em cada uma das turmas não foi de todo tempo suficiente para se poder afirmar com toda a certeza que os suportes visuais são um instrumento muito útil e eficaz no ensino da gramática a alunos de nível A2. A partir de um número de aulas maior, poderíamos também perceber qual o tipo de suporte visual que se revelaria mais eficaz não só em cada uma das turmas, como também no conjunto, pois não nos foi possível concluir este facto nas aulas aplicadas no projeto. A duração de cada uma das aulas revelou-se também um fator limitativo deste projeto, visto que na maior parte das vezes os alunos não tiveram tempo de concluir as tarefas e os conteúdos eram demasiado extensos para duas aulas de cinquenta minutos apenas.

Um outro fator que teve influência ao longo deste percurso foi o facto de a professora estagiária se encontrar sozinha ao longo do estágio de francês e de uma parte do estágio de inglês, não tendo tido a possibilidade de partilhar experiências e cooperar tanto com os colegas como seria desejável. Além disso, o facto de os alunos não terem uma sala de aula fixa, não permitiu que se preparasse a sala de aula para receber os materiais e aparelhos necessários à realização do projeto. Poder-se-ia ter preenchido as paredes com imagens e outros suportes visuais que poderiam ter estimulado mais a inteligência visual dos alunos.

Penso que deveria também ter havido oportunidade de testar o efeito dos diferentes suportes visuais antes de os implementar em cada uma das turmas, pois isto permitiria perceber quais eram mais eficazes em cada uma das turmas. Visto que todos os alunos são diferentes, o que resulta com uma turma pode não resultar com outra.

Por fim, muitas vezes as salas de aulas estavam preparadas com tecnologia inadequada e que demonstrava frequentemente falhas, sobretudo de som e de Internet, pelo que a escolha dos materiais e recursos a utilizar nas aulas estava limitada às capacidades destes instrumentos. Além disso, o extenso número de alunos na turma de

francês não permitia que a professora desse uma ajuda muito individualizada a cada aluno, pelo que teriam de tentar entreajudar-se.

Todas estas limitações exerceram influência no decorrer deste projeto de investigação-ação.

Considerações para o futuro profissional

Mesmo tendo havido várias contrariedades ao longo de todo este percurso, este projeto de investigação-ação teve um grande impacto na minha visão do ensino e na prática do mesmo. Este estágio inspirou-me a criar aulas diferentes e a fugir às práticas enraizadas nas salas de aula e que nem sempre são as mais adequadas aos nossos alunos. Apesar da tão anunciada e defendida mudança que os teóricos divulgam por todo o mundo, esta nem sempre acontece. Creio que este projeto é a prova de que devemos tentar mudar e inovar, pois pode sempre ajudar os alunos, seja de uma forma ou de outra. Talvez possa, mais tarde, influenciar outros professores e futuros professores a fazer o mesmo e a estabelecer a diversidade.

Futuramente, espero poder continuar a recorrer aos suportes visuais, não só no ensino na gramática, mas também de outras componentes em que estes possam ser igualmente eficazes. Espero também poder criar diferentes suportes e encontrar aqueles que são mais adequados a cada conteúdo, otimizando-os. Gostaria, ainda, de despertar a consciência dos alunos, e também de muitos professores, para a importância que a gramática exerce no ensino das línguas estrangeiras, mostrando que nem sempre é a melhor escolha relega-la para segundo plano. Acima de tudo, espero continuar a evoluir como professora e demonstrar aos meus futuros alunos a importância do ensino e da educação.

Referências bibliográficas

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Celce-Murcia, M. & Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Davis, K., Christodoulou, J. A., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. Em: Robert J. Sternberg, & Scott B. Kaufman (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*.

Demougin, F. (2012). Image et classe de langue: quels chemins didactiques? *Lingvarum Arena*, 3, 103 – 115.

Dicionário da Língua Portuguesa (2012). Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa (2012). Porto: Porto Editora.

Domin, A. E. (2007). On application of visuals in teaching English: selected issues. 1-9. Acedido de: <http://mail.publikacje.edu.pl/pdf/8385.pdf> (19/7/2017).

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Harper Collins Publishers.

Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gardner, H. (2011). Multiple Intelligences: Reflections After Thirty Years. *National Association for Gifted Children - Parent and Community Newsletter*, 1-10. Acedido de: [file:///C:/Users/Aline/Downloads/NAGC-PCAugust2011Newsletter%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Aline/Downloads/NAGC-PCAugust2011Newsletter%20(1).pdf).

Goes, J. (2010). Quelle grammaire en classe de FLE ?, in Galatanu, O., Pierrard, M., Raemdonck, D. V., Damar, M., Kemps, N. & Schoonheere, E. (Dir.), *Actas do congresso Enseigner les structures langagières en FLE*. Gramm-R: Etudes de linguistique française, pp. 173-182. Acedido de : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274911/mod_resource/content/3/Jean_Goes_quelle_grammaire_en_FLE.pdf.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hartwell, P. (1985). Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. *College English*, 47 (2), pp. 105-127.

Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: a review of the literature: A report for Creative Partnerships*. London: Arts Council England.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2008). Paris: Le Robert.

Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 8 (10), 2100-2105.

L'Hostis, J. L. (2005). L'image, mode d'emploi... (Où comment développer un esprit critique devant une image). *Académie de Poitiers: Espace Pédagogique*. Acedido de : <http://ww2.ac-poitiers.fr/ecolgt/spip.php?article24>.

Matthew, D. & Sutton, C. D. (2004). *Social Research: The basics*. London: Sage.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies*, 2, 119-130.

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill/Contemporary.

Oxford Wordpower Dictionary (2012). Oxford: Oxford University Press.

Partoune, C. (2014). *Reconnaître et valoriser les intelligences multiples dans votre classe en s'inspirant du modèle d'Howard Gardner*. Laboratoire de méthodologie de la géographie, 1-19. Acedido de: http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/article.php3?id_article=41.

Pit, C. S. (1966). *The Visual Element in Language Teaching*. London: Longman.

Richards, J. C. & Rodgers, S. T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Praveen D. S. & Premalatha R., (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English Language Teaching*, 6 (2), 155-170.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 22 (1), 10-26.

Quinn, R. (2014). *Your Turn*. Oxford: Oxford University Press.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Education.

Smith, A. (2007). La linguistique et la variété de ses grammaires. *LETRAS*, 42 (2), 9-21.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris cedex: Hachette.

Vigner, G. (2008). Quelle grammaire ? Pour quels publics ?, in Galatanu, O., Pierrard, M., Raemdonck, D. V., Damar, M., Kemps, N. & Schoonheere, E. (Dir.), *Actas do Congresso Enseigner les structures langagières en FLE*. Gramm-R: Etudes de linguistique française, pp. 1-5. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles. Acedido de <http://gramm-r.ulb.ac.be/colloques/actes/enseigner-les-structures-langagieres-en-fle-bruxelles-20-22-mars-2008-actes/>.

Wright, A. (1983). *Visual materials for the language teacher*. Essex: Longman Group Limited.

Wright, A. (2004). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra: Revista científica da ESEC*, 7, 138-148.

Anexos

Estágio Inglês/Francês - MEIEFA 2016/2017

Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto de um estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, a realizar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A tua opinião é muito importante para o trabalho que estou a realizar. Não existem respostas certas ou erradas e o questionário é anónimo e confidencial.

I. Informação Pessoal

Turma: _____

Sexo: Masculino _____

Feminino _____

II. A língua estrangeira

1. Qual destas áreas da língua consideras mais importantes? (Coloca os números de 1 a 5, sendo 5 a mais importante e 1 a menos importante. Usa **TODOS** os números **SEM REPETIR**)

- Escrita _____
- Oralidade _____
- Audição _____
- Leitura _____
- Gramática _____

2. Quais destas áreas da língua achas que dominas melhor? (Coloca os números de 1 a 5, sendo 5 a que mais dominas e 1 a que menos dominas. Usa **TODOS** os números **SEM REPETIR**)

- Escrita _____
- Oralidade _____
- Audição _____
- Leitura _____
- Gramática _____

III. Gramática

1. Em quais destas áreas da gramática sentes que tens mais dificuldade? (Assinala com um X **NO MÁXIMO** quatro opções)

- Adjetivos _____
- Preposições _____
- Nomes _____
- Conectores _____
- Verbos _____
- Pronomes _____
- Advérbios _____
- Plurais _____
- Artigos _____
- Conjunções _____
- Construção de frases _____
- Outro (indica qual): _____
- Pontuação _____
- Negação _____
- Determinantes _____

2. Mostra se concordas ou discordas com as seguintes afirmações (Assinala com um X a opção que está de acordo com a tua opinião)

	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
a) Penso que a gramática é uma área muito importante na aprendizagem da língua estrangeira.			
b) Preciso de aprender melhor a gramática.			



Anexo I

	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
c) A aprendizagem da gramática ajuda-me a escrever, a falar e a interpretar melhor os enunciados e textos.			
d) Gosto muito de aprender gramática.			
e) Sinto-me muito motivado para aprender gramática.			

Parte IV. A aprendizagem

1. Quais destas técnicas costumavas utilizar para te ajudar a aprender quando estás a estudar? (Assinala com um X NO MÁXIMO duas opções)

- Escrever textos e notas ____
- Colocar dúvidas e pesquisar para resolvê-las ____
- Ver vídeos e filmes ____
- Sublinhar com várias cores ____
- Escrever tópicos ____
- Recolher informações em várias fontes ____
- Ouvir várias explicações ____
- Estudar com colegas para partilhar dúvidas ____
- Ler até memorizar ____
- Fazer exercícios variados ____
- Fazer esquemas ____

2. Como achas que aprendes melhor a língua estrangeira? (Assinala com um X apenas UMA opção)

- Fazendo vários exercícios gramaticais e praticando-os ____
- Através da leitura, visualização de vídeos e de imagens ____
- Repetindo a matéria em voz alta várias vezes e discutindo-a com os teus colegas ____
- Através da escrita de notas e textos e lendo-os repetidamente ____
- Fazendo jogos e simulações ____

3. Quais as atividades que mais gostas de fazer ao aprender a língua estrangeira? (Assinala com um X NO MÁXIMO duas opções)

- Ouvir músicas e outros documentos áudio ____
- Fazer trabalhos e atividades individualmente ____
- Visualizar imagens, esquemas, vídeos ou filmes ____
- Participar em debates ____
- Apresentações orais ____
- Fazer mímica, peças de teatro e trabalhos manuais ____
- Escrever vários tipos de textos e composições ____
- Desenhar, criar esquemas, posters e utilizar objetos reais ____
- Fazer trabalhos e atividades em grupo ____

Obrigada pela tua colaboração! ☺

Professora estagiária: Aline Rodrigues



Anexo II

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES

 Comparative
adjectives

Trainee teacher: Alina Rodrigues

Tower Bridge – 244 meters

D. Luis Bridge – 385 meters

D. Luis Bridge is **longer than** the Tower Bridge.

Big Ben – 96 meters

St. Paul's Cathedral – 111 meters

The St. Paul's Cathedral is **taller than** the Big Ben.

Portugal – 92 090 km²

England – 130 395 km²

England is **bigger than** Portugal.

British Museum – 1753

Casa da Música – 2005

Casa da Música is **more modern than** the British Museum.

Harry Potter

Mr. Bean

Harry Potter is **more famous than** Mr. Bean.

New York – 19 795 791 people

Lisbon – 2 244 799 people

New York is **more populated than** Lisbon.

Comparative adjectives

We use comparative adjectives to compare two things, places or people.

A)

Complete the sentences. Use the adjective in the comparative form.

1 - If we have short adjectives we use:

• Adjective + er + than.

1.1. - D. Luís Bridge is (long) _____ the Tower Bridge.

1.2. - The St. Paul's Cathedral is (tall) _____ the Big Ben.

1.3. - England is (big) _____ Portugal.



Tower Bridge - 224 m.



D. Luís Bridge - 385 m.



Big Ben - 96 meters



St. Paul's Cathedral - 111 meters



Portugal - 92 090 km²



England - 130 395 km²

2 - If we have long adjectives we use:

• More + adjective + than.

2.1. - Casa da Música is (modern) _____ the British Museum.

2.2. - Harry Potter is (famous) _____ Mr. Bean.

2.3. - New York is (populated) _____ Lisbon.



Casa da Música - 2005



British Museum - 1753



Harry Potter



Mr. Bean



New York - 19 795 791 people



Lisbon - 2 244 799 people

B)

1 - Look at the adjectives on the PowerPoint and put them in the right column.

Short adjectives	Long adjectives

2 - Add the adjectives on the box to the right column.

High	Easy	Sunny	Exciting	Cheap	Famous
Large	Nice	Hot	Big	Short	Long
Difficult	Quiet	Modern	Dangerous	Comfortable	

Trainee teacher: Aline Rodrigues



Anexo IV




Short and long adjectives

Comparatives



Trainee teacher: Aline Rodrigues

interesting

interesting (4 syllables)

tall

tall (1 syllable)

old

old (1 syllable)

Short adjectives	Long adjectives
Adj. + -er + than	More + adj. + than
tall old	interesting

England is bigger than Portugal.

↓

Adj. + -er + than

Casa da Música is more modern than the British Museum.

↓

More + adj. + than

expensive

expensive (3 syllables)

happy

happy (2 syllables)

important

important (3 syllables)

Short adjectives	Long adjectives
Adj. + -er + than	More + adj. + than
tall old happy	interesting expensive important

intelligent

intelligent (4 syllables)

small

small (1 syllable)

cold

cold (1 syllable)

Short adjectives	Long adjectives
Adj. + -er + than	More + adj. + than
old happy small cold	interesting expensive important intelligent

Short adjectives:

- Have one syllable;
- Have two syllables ending in - Y;

Long adjectives:

- Have two syllables not ending in - Y;
- Have three or more syllables.

fast

fast (1 syllable)

beautiful

beautiful (3 syllables)

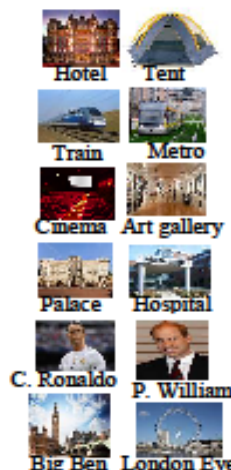
Short adjectives	Long adjectives
Adj. + -er + than	More + adj. + than
old happy small cold fast	interesting expensive important intelligent beautiful

Class: 7th E	English	Name:
Exercises		Date:

Comparative adjectives

A - Compare the two images. Use the adjectives given.

- _____ (comfortable).
- _____ (Fast).
- _____ (Cheap).
- _____ (Beautiful).
- _____ (Short).
- _____ (small).



B - Complete the sentences using the comparative of the adjectives.

E.g.: London is _____ (populated) Manchester.
London is more populated than Manchester.

- Portugal is _____ (sunny) England.
- Visiting the British Museum is _____ (interesting) going to the cinema.
- "Harry Potter" is _____ (famous) than "Os Maias".
- Elizabeth II is _____ (old) Prince Charles.
- Learning English is _____ (easy) learning Chinese.
- The Kensington Palace is _____ (modern) the Westminster Abbey.
- Australia is _____ (big) Portugal.
- Visiting the St. Paul's Cathedral is _____ (cheap) visiting the Tower of London.



C – Write sentences comparative sentences. Use the information in box 1 with an adjective in box 2.

E.g.: Going to the beach is more relaxing than going shopping.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

Box 1	
Pepe Guardiola	Singers
Scotland	Skiing
José Mourinho	Watching TV
Actors	Portugal
Riding a bike	Studying

Box 2	
warm	dangerous
successful	important
funny	



Good job!

Trainee teacher: Aline Rodrigues



Anexo VI

REPÚBLICA PORTUGUESA
BRASÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES

Comparatives


Exercise



big bigger
pega piddel

Trainee teacher: Aline Rodrigues

Compare the two images. Use the adjectives given.


Adj.: Comfortable (+)



Hotel


Tent

The hotel is **more comfortable than** the tent

Adj.: Fast (+)


Train


Metro

The train is **faster than** the metro

Adj.: Cheap (+)


Cinema


Art gallery

The cinema is **cheaper than** the art gallery

Adj.: Beautiful (+)


Palace


Hospital

The palace is **more beautiful than** the hospital


Adj.: Short (+)



Cristiano Ronaldo


Prince William

Cristiano Ronaldo is **shorter than** Prince William

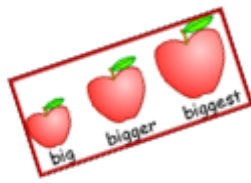
Adj.: Small (+)


Big Ben


London Eye

The Big Ben is **smaller than** the London Eye

Anexo VII



Superlative adjectives

Trainee teacher: Aline Rodrigues

Tower Bridge - 244 meters



D. Luis Bridge - 385 meters



D. Luis Bridge is **longer than** the Tower Bridge.

Vasco da Gama bridge - 12.345 km



Other bridges in Europe



Vasco da Gama bridge is **the longest** bridge in Europe.

Countries in the United Kingdom



England is **the largest** country in the United Kingdom.

Elizabeth II



Other English people



Elizabeth II is **the most important** person in England.

Superlative form

Short adjectives



Have one syllable
Have two syllables ending in -Y



The + adj. + -est

Federation Tower (Moscow) - 373.7 metres



Other buildings in Europe



The Federation tower is **the tallest** building in Europe.

New York - 19 795 791 people



Lisbon - 2 244 799 people



New York is **more populated than** Lisbon.

Anexo VII

Shanghai (China) - 24,256,800 people



Other cities in the world



Shanghai is **the most populated** city in the world.

Fish and chips



Other British dishes



Fish and chips is **the most famous** dish in Great Britain.

Long adjectives



Have two syllables not ending in - Y
Have three or more syllables



The most + adj.

Superlative adjectives

We use Superlative adjectives to compare three or more things, places or people. We use a superlative adjective to describe the extreme quality of one thing in a group of things.

A)

Complete the sentences. Use the adjective in the comparative form.

1 - If we have short adjectives we use:

• The + adj. + -est.

1.1. - Vasco da Gama Bridge is (long) _____ bridge in Europe.

1.2. - England is (large) _____ country in the United Kingdom.

1.3. - The Federation Tower is (tall) _____ building in Europe.



Vasco da Gama bridge



Other bridges in Europe



Countries in the United Kingdom



Federation Tower



Other buildings in Europe

2 - If we have long adjectives we use:

• The most + adjective.

2.1. - Shanghai is (populated) _____ city in the world.

2.2. - Fish and chips is (famous) _____ dish in Great Britain.

2.3. - Elizabeth II is (important) _____ person in England.



Shanghai (China)



Other cities in the world



Fish and chips



Other British dishes



Elizabeth II



Other English people

Trainee teacher: Aline Rodrigues

Anexo IX

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES




Superlatives Exercise

Trainee teacher: Aline Rodrigues


Write sentences in the superlative form, using the adjectives and the information given.

E.g.: London is **the most famous** city in England.

Adj.: Famous



London




Other cities in England

Adj.: Great

Cristiano Ronaldo



Other athletes



Cristiano Ronaldo is **the greatest** athlete in the world.

Adj.: Rich

J. K. Rowling



Other English writers



J. K. Rowling is **the richest** writer in England.

Adj.: Expensive

Harrods



Other stores in London



Harrods is **the most expensive** store in London.

Adj.: Young

Princess Charlotte – 1,7 years old



Other members of the royal family



Princess Charlotte is **the youngest** member of the royal family.

Adj.: Visited

Central Park – New York



Other parks in the world



Central park is **the most visited** park in the world.

Adj.: Well-known

William Shakespeare



Other English poets



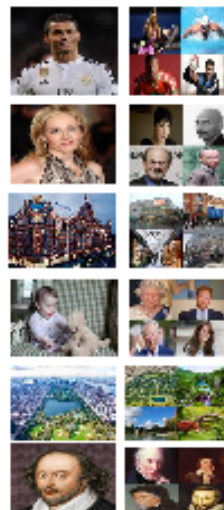
William Shakespeare is **the most well-known** poet in England.

Class: 7th E	English	Name:
	Exercises	Date:

Superlative adjectives

A - Compare the two images. Use the adjectives given.

- _____ (great).
- _____ (rich).
- _____ (expensive).
- _____ (young).
- _____ (visited).
- _____ (well-known).



B - Write the adjectives in the comparative and superlative form.

E.g.: Brave: braver than / the bravest.

Adorable: more adorable than / the most adorable.

Adjective	Comparative form	Superlative form
1. Dangerous		
2. Interesting		
3. Safe		
4. Nice		
5. Boring		
6. Slow		
7. Strong		
8. Delicious		

C – Decide if the sentences are right or wrong. Correct the wrong sentences.

- | | |
|--|-----------------------|
| 1 – China is the more populated country in the world. | Right ____ Wrong ____ |
| 2 – Speaking English is easier than speaking Arabic. | Right ____ Wrong ____ |
| 3 – The London Eye is tallest than the Big Ben. | Right ____ Wrong ____ |
| 4 – One Direction are more famous than Mickael Carreira. | Right ____ Wrong ____ |
| 5 – Russia is the larger country in the world. | Right ____ Wrong ____ |
| 6 – Visiting museums is interestinger than watching Tv. | Right ____ Wrong ____ |
| 7 – Rowan Atkinson is the most well-known comedian in England. | Right ____ Wrong ____ |
| 8 – River Nile is the most longest river in the world. | Right ____ Wrong ____ |

Corrections:

D – Write sentences using the adjective given in the correct form.

E.g.: France is more populated than Portugal.

1. – Tea is (typical) _____ beverage in England.
2. – Dublin is (visited) _____ city in Ireland.
3. – Football is (interesting) _____ rugby.
4. – Basketball players are (tall) _____ swimmers.
5. – The Pacific Ocean is (large) _____ ocean in the world.
6. – Fish and chips is (delicious) _____ vegetables.



Good job!

Trainee teacher: Aline Rodrigues



Class: 7th E	English	Name:
Worksheet		Date:






Comparatives and superlatives

A - Write sentences using the adjective given in the correct form.

E.g.: Bill Gates is (rich) _____ man alive.
Bill Gates is **the richest** man alive.

- Eating vegetables is (healthy) _____ eating chocolate.
- Hong Kong is (visited) _____ city ever.
- Chinese is (spoken) _____ English.
- Elizabeth II is (well-known) _____ Queen in the world.
- Planes are (safe) _____ cars.
- Argos, in Greece, is (old) _____ city in Europe.
- Cheetahs are (fast) _____ lions.
- Cristiano Ronaldo is (famous) _____ football player in the world.
- Burj Khalifa is (tall) _____ building in the world.
- England is (cold) _____ Brazil.

B - Look at the images. Write sentences using the adjectives given in the correct form.

- _____ (well-known).
 Pastel de Nata  Other Portuguese pastries
- _____ (active).
 Dogs  Cats
- _____ (fast).
 Usain Bolt  Other athletes
- _____ (tall).
 Giraffes  Elephants
- _____ (important).
 Studying  Playing video games

Trainee teacher: Aline Rodrigues

Name _____	CLASS _____	NO. _____	Teacher _____
Date _____	Mark _____		

English Grammar Test

A. Look at the picture and write BOB or JESSICA.

- _____ is shorter than _____.
- _____ is taller than _____.
- _____ is thinner than _____.
- _____ is older than _____.
- _____ is younger than _____.



B. Complete the sentences with the words in the box. Use the comparative form of the adjectives.

big cold easy longer dangerous difficult pretty

e.g. The summer holiday is longer than the Christmas holiday.

- Skateboarding is _____ cycling.
- Wales is _____ Portugal.
- French is _____ German.
- New York is _____ Paris.
- Science is _____ ICT.
- Jessica is _____ her sister.

C. Complete the sentences. Use the superlative form of the adjectives in the box.

long fast bad hot funny good

e.g. Where is the longest (long) bridge in Lisbon?

- Louis is _____ runner in the team.
- My dad is _____ singer in the world!
- August is _____ month here.
- Mr York is _____ teacher.
- She's _____ musician in the band.

D. Fill in the gaps, using the comparative or superlative form of the adjectives.

- Sam is _____ (popular) student in the class.
- This is _____ (tall) building in the world.
- Cristiano and Messi are _____ (good) footballers in the world.
- Japanese is _____ (difficult) than English.
- My dad sings _____ (bad) than my mother.
- Eating fruit and vegetables is _____ (healthy) than eating fast food.
- This is the _____ (delicious) cake I have eaten.
- John is _____ (thin) than Peter.

E. Complete the sentences. Use the affirmative, negative and interrogative form of be going to and the verbs in brackets.

- You _____ (have) fun at the skatepark.
- I _____ (not study) history at the university.
- We _____ (meet) Dad at the train station.
- _____ she _____ (go) to a party at the weekend?
- They _____ (not visit) Madeira next year.
- Look at the sky! It _____ (rain) !



Anexo XIII



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES




À la maison

Les meubles


Enseignante stagiaire : Aline Rodrigues




A. La salle à manger



B. La chambre



C. La cuisine



D. La salle de séjour



E. Le bureau



F. La salle de bains



b) les rideaux

c) la table

d) le buffet

A. La salle à manger




a) le lit

b) la table de chevet

c) l'armoire

d) la commode

B. La chambre



a) l'évier

b) le four

c) le placard

d) le réfrigérateur

C. La cuisine




a) le fauteuil

b) le lampadaire

c) le canapé

d) la table basse

D. La salle de séjour



a) le tapis

b) le bureau

c) la bibliothèque

d) le tableau

E. Le bureau



a) le WC

b) la baignoire

c) le miroir

d) le lavabo

F. La salle de bains

Classe: 8 ^{ma} B	Français	Nom:
Exercices		Date:

Les meubles

Écris le nom de la pièce sur l'image. Écris le nom des objets à droite.

A.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

B.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

C.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____



D.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

E.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

F.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Enseignante stagiaire : Aline Rodrigues



Classe: 8 ^{ème} B	Français	Nom:
	Texte	Date:

Texte « Les meubles »

Lis attentivement le texte que Julien a écrit pour te décrire sa chambre.

- Est-ce que ta chambre se ressemble à la chambre de Julien ?
- Quelle est la catégorie des mots en gras ? Sont-ils des noms ? Des adverbes ? Des prépositions ?



Ma chambre est toujours bien rangée. Il y a une bibliothèque pour mes livres et mes cahiers. J'ai une grande armoire et une commode.

Derrière la porte se trouve mon lit. Il est grand. Devant la fenêtre se trouvent une chaise et mon bureau où je peux faire mes devoirs et étudier. Cette fenêtre donne sur le jardin et la vue est très agréable.

Les murs sont peints en blanc, mais ils sont tapissés de posters et de photos. Dans le coin se trouve un fauteuil confortable et à côté du fauteuil est ma chaîne hi-fi.

Adapté de : « Et toi ? », niveau 2.

Vocabulaire

Rangée : arrumada

Fenêtre : janela

Peints : pintadas

Tapissées : forradas

Enseignante stagiaire : Aline Rodrigues



Anexo XVI



dans

sur

devant

chez

sous

derrière

**à gauche
de**

**à droite
de**

**à côté
de**

entre

contre

sans

Classe: 8 ^{ma} B	Français	Nom:
Exercices		Date:

Les prépositions

A. Fais correspondre les images aux prépositions.

à droite de	chez	sur	entre	derrière	contre
sous	devant	à côté de	dans	à gauche de	sans



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____



11. _____



12. _____



B. Décrivez les images en utilisant la préposition correcte.



1. Ex.: La lampe est sur la boîte.



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____



11. _____



12. _____

Enseignante stagiaire : Aline Rodrigues



Classe: 8 ^{ème} B	Français	Nom:
	Exercices	Date:

Exercices
« La chambre »

A. Regarde l'image et les phrases qui la décrivent. Complète chaque phrase avec la préposition correcte.

1. Le lit est _____ les tables de chevet.
2. Le sac-à-dos est _____ la chaise.
3. La bibliothèque est _____ la fenêtre.
4. Le lit est _____ le mur.
5. Le bureau est _____ le lit.
6. Les livres _____ la bibliothèque.
7. Le miroir est _____ la table de chevet.
8. Le tapis grand est _____ lit.
9. Le tapis petit est _____ la lampe.
10. La bibliothèque est _____ bureau.
11. Le tapis petit est _____ la bibliothèque et le lit.
12. L'ordinateur est _____ la bibliothèque.



B. Réponds aux questions. Utilise la préposition correcte.

Ex. : Où est le bureau ?

Le bureau est devant le lit.

1. Où est la table de chevet ?

2. Où est l'ordinateur ?

3. Où est la bibliothèque ?

4. Où est le lit ?

5. Où est la chaise ?



Enseignante stagiaire : Aline Rodrigues

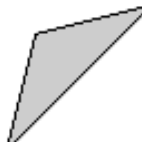


Classe: 8 ^{ème} B	Français	Nom:
	Description	Date:

Production écrite

Écris un texte pour décrire ta chambre. Écris 6 lignes minimum et utilise au moins 4 prépositions.

Ma chambre



Bon travail !



Enseignante stagiaire : Aline Rodrigues



2ª Ficha Formativa Duração: 30 min. Disciplina: Francês 8º Ano de
Escolaridade

Nome: _____ Nº. _____ Turma: _____ Data: _____

/10/2016 Apreciação:

Professor: _____ Enc. Educação: _____

1- Traduis en français :

- a) A casa de banho _____ / _____
- b) O escritório _____
- c) O quarto _____
- d) A cozinha _____
- e) A sala de estar _____
- f) A cama _____
- g) A cadeira _____
- h) A mesa de cabeceira _____
- i) O tapete _____
- j) A cortina _____

2- Conjugue à l'imparfait :

Quand j' _____ (être) petite, j' _____
(aller) à Paris avec mes parents et je _____ (visiter) les
musées, je
_____ (monter) à la Tour Eiffel et je
_____ (faire) des promenades dans les avenues et les
jardins.

3- Conjugue au passé composé :

Hier, je _____ (entrer) à 18 heures avec mon
frère. II
_____ (fait) ses devoirs et maman _____
(arriver) à 17 heures. Nous _____ (manger) vers 20 heures et
nous
_____ (se coucher) à 22 heures.

Colaborado por:



152340 - Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches
Avenida Filipe I Reis | 4800-031 Vila do Conde
Telf: 252 640 480 | Fax: Secretaria 252 640 499
URL: www.aesds.edu.pt
Serv. administrativo: aeafonso@aesdschco@gmail.com

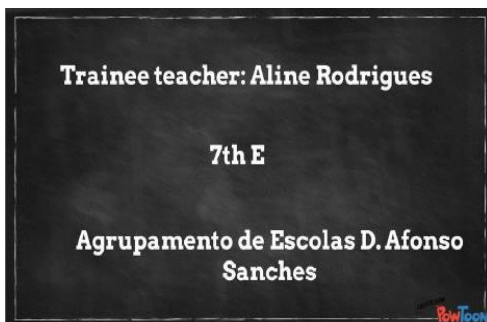
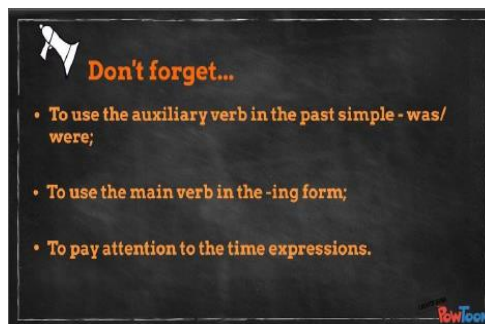
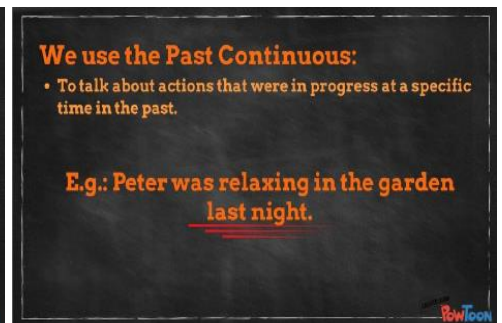
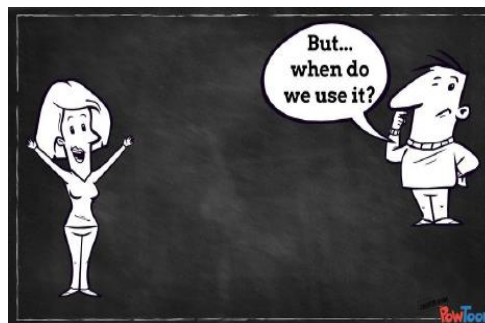
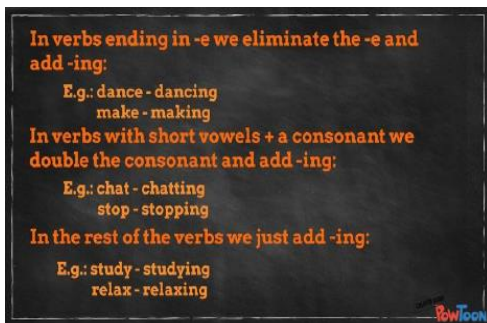
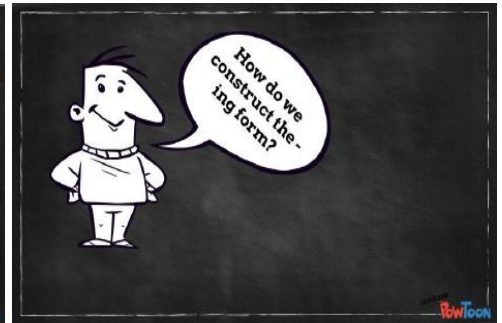
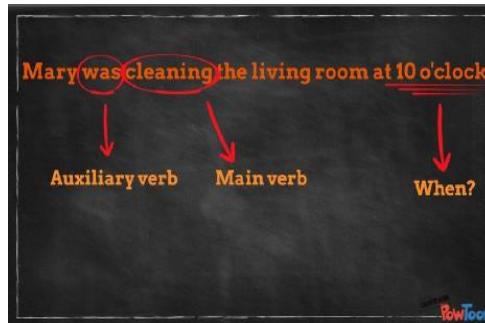
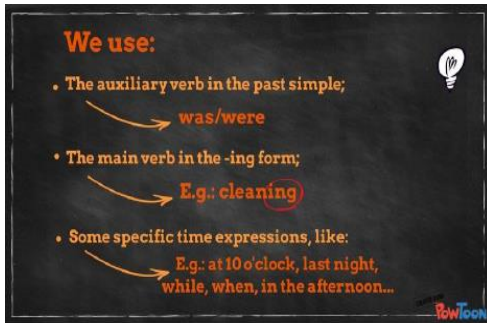
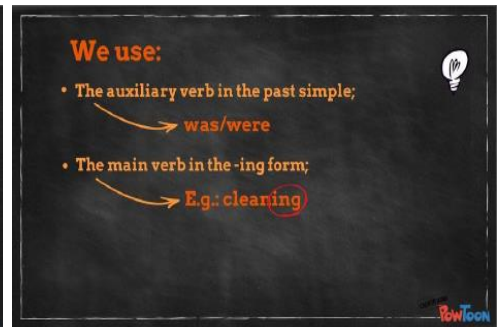
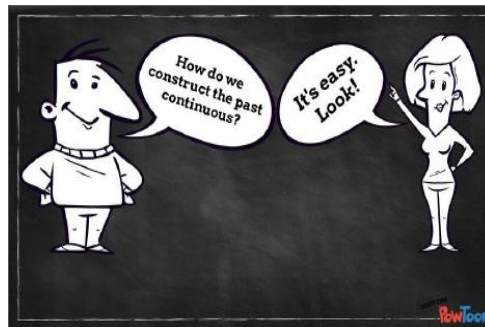


4- Observe l'image et décrivez les objets présents à l'aide d'un minimum de cinq prépositions différentes.



Dans cette chambre il y a _____

Aline Rodrigues e Odete Pinho



Class: 7th E	English	Name:
		Date:

The past continuous

A. Watch the video and answer the following questions.

1) To build the past continuous we use:

- The _____ in the past simple;
- The _____ in the -ing form;
- Some _____ like: at 10 o'clock, last night, while, when, in the afternoon.

2) Complete the example:

Mary _____ the living room at _____.

3) Write the following verbs in the past continuous:

Verbs ending in -e:

Dance - _____; make - _____;

Verbs with short vowels:

Chat - _____; stop - _____;

Rest of the verbs:

Study - _____; relax - _____.

3. When do we use the past continuous?

Trainee teacher: Aline Rodrigues



Class: 7th E	English	Name: _____
		Date: _____

The past continuous

A) Conjugate the following verbs using the -ing form.

E.g.: To leave – Leaving; To watch – watching.

To carry - _____; To mix - _____; To stop - _____.

To write - _____; To ask - _____; To create - _____.

To put - _____; To play - _____; To listen - _____.

B) Look at the sentences and select the option that is in the past continuous.

1. Last night I was baking a cake for my grandmother.
2. At 12 o'clock my brother was making a lot of noise.
3. This morning the neighbours' dog was sleeping on my garden.
4. While I was shopping in the supermarket, my children are studying at home.
5. At 3 o'clock Anna and Joe will prepare themselves for the English test.

C) Complete the text using the verbs in the brackets in the past continuous.

E.g.: • The son _____ (watch) a movie while his parents _____ (read) a book.

• The son was watching (watch) a movie while his parents were reading (read) a book.

Yesterday night, the Thompson family was at home. Each member of the family (1) _____ (do) different things. Nancy, the youngest daughter (2) _____ (make) her homework for the next week's lesson. She (3) _____ also _____ (look) forward for the summer holidays, because she will go to Disneyland. Juliet, the middle daughter (4) _____ in her bedroom _____ (practise) for the dance show she will have in two weeks. Brian, the oldest son, (5) _____ (get) ready for a dinner he was going to have with his friends. The parents, Claire and Jack, (6) _____ in the kitchen _____ (cook) dinner for the family. While some of them (7) _____ very busy _____ (work), others (8) _____ (have) fun.



D) Look at the picture and say **what the students were doing yesterday at 4 o'clock p.m.**
E.g.: Paul was buying a newspaper.



1. Ann _____
2. Adam and Suzanne _____
3. John _____
4. Adela _____

Trainee teacher: Aline Rodrigues



Class: 7th E	English	Name:
		Date:

The past continuous

A) Conjugate the following verbs using the -ing form.

E.g.: To leave – Leaving; To watch – watching.

To carry - _____; To mix - _____; To stop - _____.

To write - _____; To ask - _____; To create - _____.

To put - _____; To play - _____; To listen - _____.

B) Look at the sentences and select the option that is in the past continuous.

1. Last night I is baking/was baking a cake for my grandmother.
2. At 12 o'clock my brother made/was making a lot of noise.
3. This morning the neighbours' dog was sleeping/were sleeping on my garden.
4. While I was shopping/will shop in the supermarket, my children are studying/were studying at home.
5. At 3 o'clock Anna and Joe will prepare/were preparing themselves for the English test.

C) Complete the text using the verbs in the brackets in the past continuous.

E.g.: • The son _____ (watch) a movie while his parents _____ (read) a book.

• The son was watching (watch) a movie while his parents were reading (read) a book.

Yesterday night, the Thompson family was at home. Each member of the family (1) _____ (do) different things. Nancy, the youngest daughter (2) _____ (make) her homework for the next week's lesson. She (3) _____ also _____ (look) forward for the summer holidays, because she will go to Disneyland. Juliet, the middle daughter (4) _____ in her bedroom _____ (practise) for the dance show she will have in two weeks. Brian, the oldest son, (5) _____ (get) ready for a dinner he was going to have with his friends. The parents, Claire and Jack, (6) _____ in the kitchen _____ (cook) dinner for the family. While some of them (7) _____ very busy _____ (work), others (8) _____ (have) fun.



They 7) _____ (call) the rest of their friends to go play with them. Only the baby 8) _____ (sleep). Their neighbours 9) _____ (discuss) the football match they saw last night. They 10) _____ (talk) so loud that everybody on the street could listen. Well, it is a very loud and busy neighbourhood, but they are all very happy.

D) Look at the picture. Say what the different people were doing today at 10 o'clock a.m.:

E.g.: The policeman was playing with a dog.

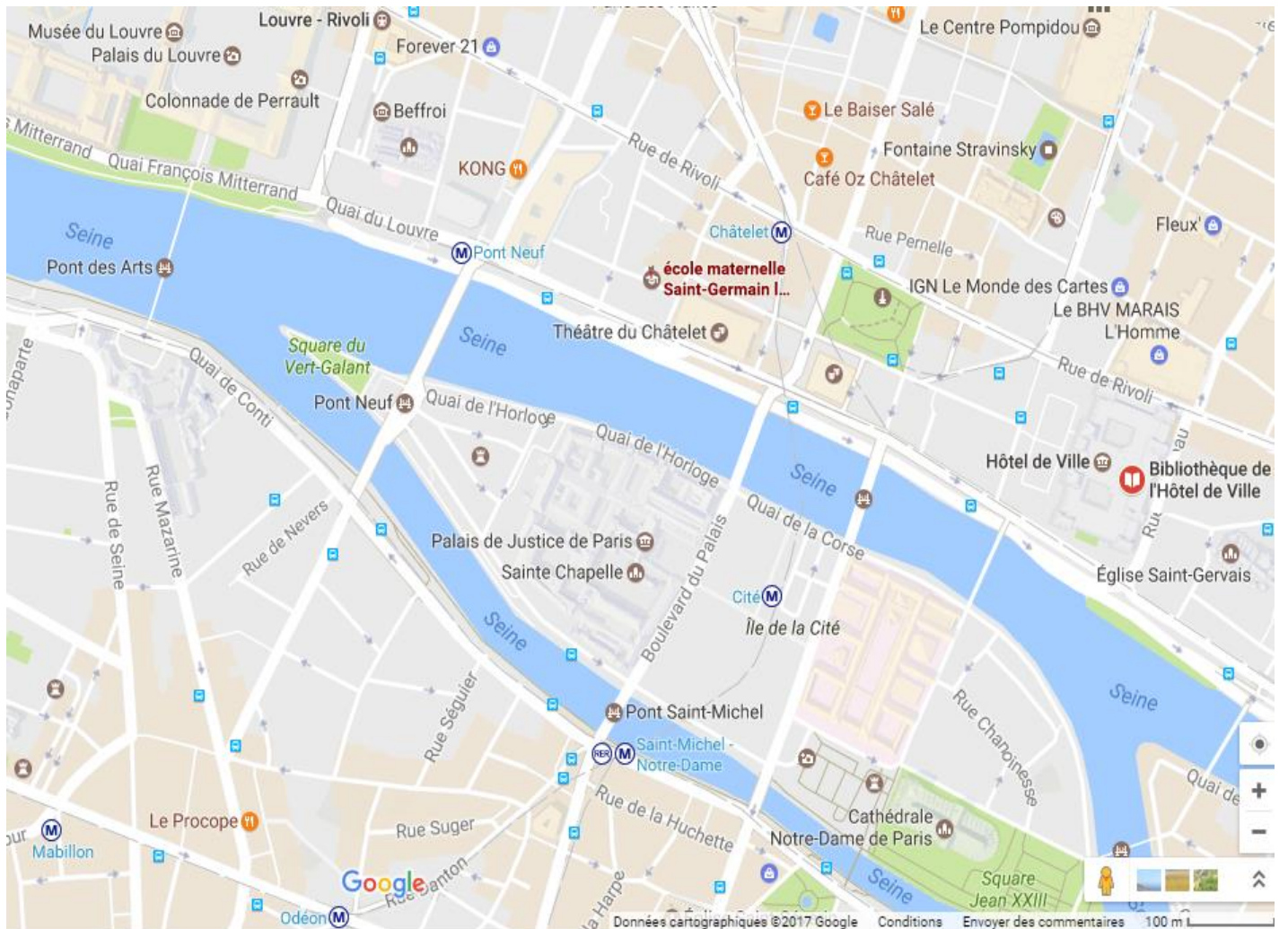


1. Madison
2. Chris
3. Lauren
4. Louis, Natalie and Gordon
5. Marcus

Trainee teacher: Aline Rodrigues



Anexo XXV



Anexo XXVI



Cathédrale Notre-Dame de Paris



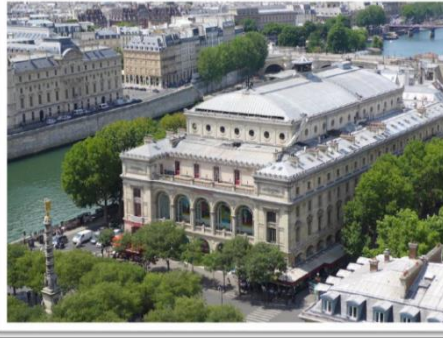
Musée du Louvre



Gare de Saint-Michel-Notre-Dame



Hôtel de ville (mairie)



Théâtre du châtelet



Métro Pont-neuf



Église Saint-Gervais



Bibliothèque de l'hôtel de ville

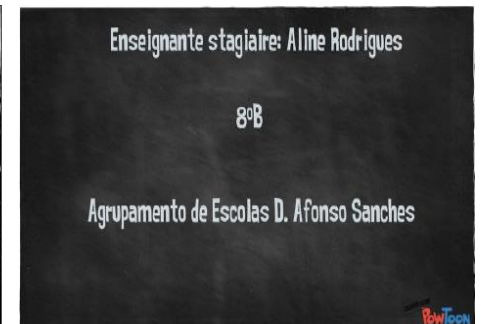
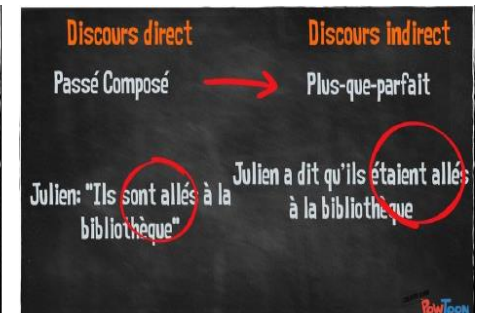
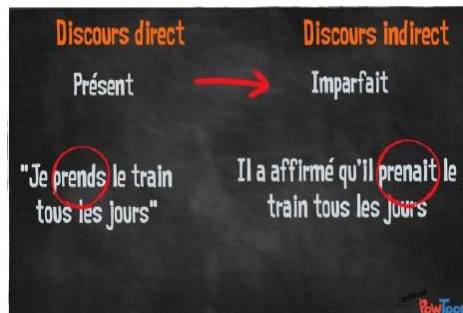
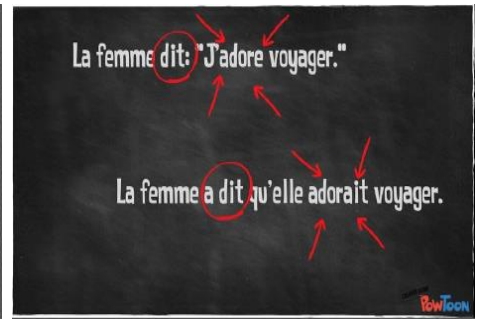


Parc des Princes (stade)



École maternelle Saint-Germain l'Auxerrois

Anexo XXVIII



Le discours indirect – vidéo

Regarde la vidéo et réponds aux questions suivantes.

1. Donne des exemples de verbes de parole.
2. Les verbes de parole doivent être à quel temps verbal ?
3. Qu'est-ce que l'on doit changer dans les phrases ?
4. Les temps verbaux au discours direct ne sont pas les mêmes qu'au discours indirect. Complète les informations dessous :

Discours direct :	Discours indirect :
Impératif _____	_____
Présent _____	_____
Passé composé _____	_____

Página 1

Colaboramos com:



1520-900 – Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches
Avenida Formosa, s/n | 4460-861 Vila do Conde
Web: 252 600 451 | Fax: 252 600 459
E-Mail: www.aesdscs@psd.pt
Serv. de administração: adm@aesdscs@psd.pt



Le discours indirect – vidéo

Regarde la vidéo et réponds aux questions suivantes.

1. Donne des exemples de verbes de parole.
2. Les verbes de parole doivent être à quel temps verbal ?
3. Qu'est-ce que l'on doit changer dans les phrases ?
4. Les temps verbaux au discours direct ne sont pas les mêmes qu'au discours indirect. Complète les informations dessous :

Discours direct :	Discours indirect :
Impératif _____	_____
Présent _____	_____
Passé composé _____	_____

Página 1

Colaboramos com:



1520-900 – Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches
Avenida Formosa, s/n | 4460-861 Vila do Conde
Web: 252 600 451 | Fax: 252 600 459
E-Mail: www.aesdscs@psd.pt
Serv. de administração: adm@aesdscs@psd.pt



Classe : 8 ^{ma} B	Français	Nom:	Date:
----------------------------	----------	------	-------

Le discours indirect

A. Transforme les phrases suivantes au discours indirect.

Michel : « Viens me visiter au Luxembourg ».

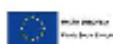
Philippe et Carine : « Nous voyageons par train tous les ans ».

Martine : « L'année dernière je suis allée à Marseille. J'ai adoré ».

Passager : « J'ai perdu mes bagages à l'aéroport d'Orly Sud ».

Père : « Lucie, achète les billets du métro ».

Colaborámos por:



1400-000 – Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches
Avenida Távora da Silva 1400-000 Vila do Conde
Tel: 252 690 450 | Fax: 252 690 456
URL: www.aesdcs.com.pt
Email: administrativo@aesdcs.com



Classe : 8 ^{ma} B	Français	Nom:	Date:
----------------------------	----------	------	-------

Le discours indirect

A. Transforme les phrases suivantes au discours indirect.

Michel : « Viens me visiter au Luxembourg ».

Philippe et Carine : « Nous voyageons par train tous les ans ».

Martine : « L'année dernière je suis allée à Marseille. J'ai adoré ».

Passager : « J'ai perdu mes bagages à l'aéroport d'Orly Sud ».

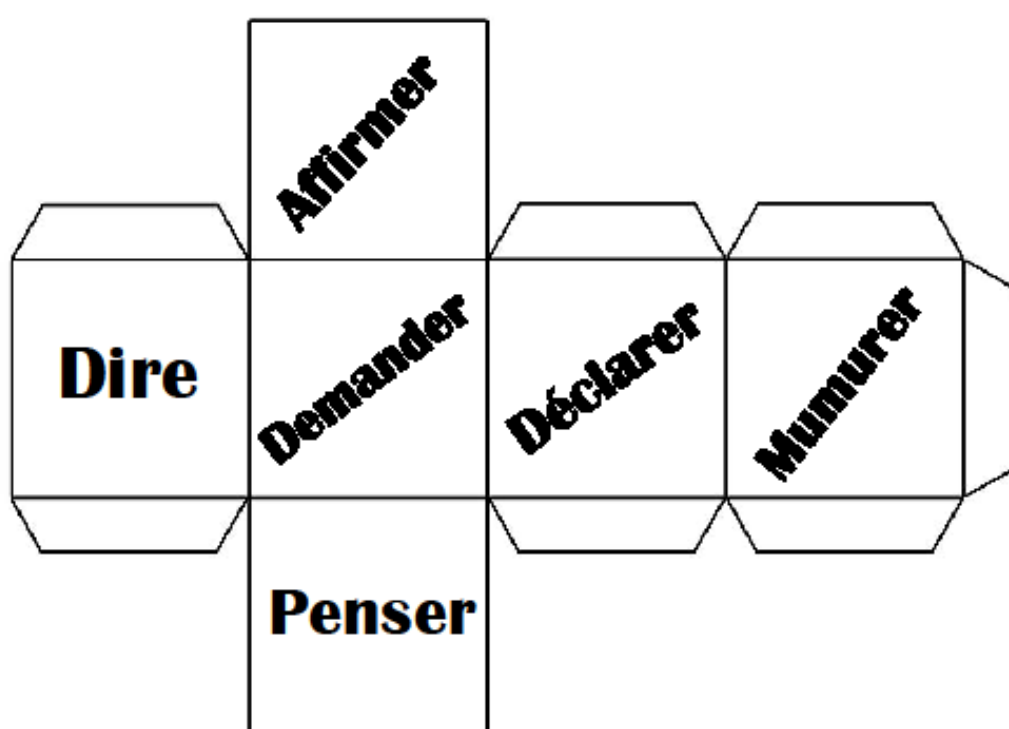
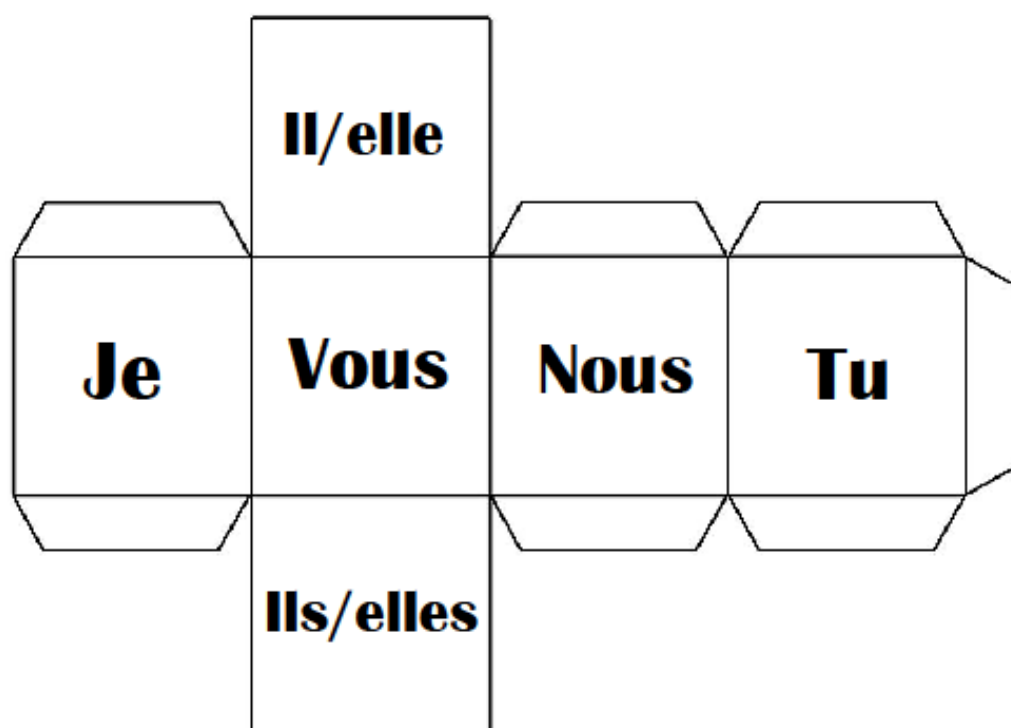
Père : « Lucie, achète les billets du métro ».

Colaborámos por:



1400-000 – Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches
Avenida Távora da Silva 1400-000 Vila do Conde
Tel: 252 690 450 | Fax: 252 690 456
URL: www.aesdcs.com.pt
Email: administrativo@aesdcs.com





« Visitez la cathédrale de Notre-Dame »	« La ville de Paris est très belle »
« La gare est pleine de gens »	« Viens voir le match »
« Ils sont allés au supermarché »	« Va voir si la bibliothèque est ouverte »
« Nous travaillons à l'hôtel de ville »	« J'ai cherché l'horaire du métro »
« Le stade est près du restaurant »	« Le train est arrivé en ville »
« J'adore voyager »	« Le musée a beaucoup de visiteurs »
« Achète le billet »	« Viens avec moi à la plage »

« Le centre-ville n'est pas très loin »	« Téléphone-moi quand tu arrives »
« Cherche comment aller à l'église »	« Nous avons réservé l'hôtel hier »
« Les enfants vont tous à la piscine »	« Elles ont trouvé une maison qui n'est pas chère »
« Envoie-moi une carte postale »	« Tout le monde fait les courses aujourd'hui »
« L'école est fermée pendant le week-end »	« Passe-moi la carte de la ville »
« L'appartement a été construit près du parc »	« Marseille est une très belle ville »
« Il y a beaucoup de supermarchés ici »	« Regarde le monument à droite »

« Les autobus passent à chaque dix minutes »	« Appelle un taxi »
« Le parc est très loin d'ici »	« J'ai adoré le Luxembourg »

Jeu du discours indirect

1. Complétez la fiche pendant que vos collègues jouent le jeu.

Nom des élèves	Pronom personnel (je, tu, il, nous, vous, ils)	Verbe de parole (Infinitif)	Temps verbaux (Ex. : impératif-Infinitif)	La réponse est correcte ou pas ? Écrivez la réponse correcte.
Paire 1 Nom: Nom:				
Paire 2 Nom: Nom:				
Paire 3 Nom: Nom:				
Paire 4 Nom: Nom:				
Paire 5 Nom: Nom:				
Paire 6 Nom: Nom:				
Paire 7 Nom: Nom:				
Paire 8 Nom: Nom:				
Paire 9 Nom: Nom:				
Paire 10 Nom: Nom:				



Anexo XXXIII

Paire 11 Nom: Nom:				
Paire 12 Nom: Nom:				
Paire 13 Nom: Nom:				
Paire 14 Nom: Nom:				
Paire 15 Nom: Nom:				

Nom : _____.

Nom : _____.

Date : ____/____/____.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Educação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES
Lousada

3º Teste globalizante Duração: 50 min. Disciplina: Francês 8º Ano de Escolaridade

Nome: _____ NR. _____ Turma: _____ Data: 11/09/2017

Classificação: _____ (____) Professor: _____ Enc. Educação: _____



Compréhension auditive

1. Écoute les dialogues et choisis la bonne réponse.

OÙ ?

a) Le dialogue 1 se passe

☐ à la boucherie

☐ au fruits et légumes

☐ à la boulangerie

b) Le dialogue 2 se passe

☐ à la boucherie

☐ au fruits et légumes

☐ à la boulangerie

c) Le dialogue 3 se passe

☐ à la boucherie

☐ au fruits et légumes

☐ à la boulangerie

QUOI ?

d) Dialogue 1 : qu'est-ce qu'il achète ?

☐ une baguette et trois croissants

☐ trois baguettes et un croissant

☐ trois baguettes et trois croissants

e) Dialogue 2 : qu'est-ce qu'il achète ?

☐ du jambon et du saucisson

☐ de la viande et du saucisson

☐ de la viande et des saucisses

f) Dialogue 3 : qu'est-ce qu'il achète ?

☐ des radis et des figues

☐ de la laitue et des figues

☐ des fraises et des figues



Compréhension écrite

Lis le dialogue suivant entre Nadine et sa maman.

-Maman, je vais faire les courses, tu as besoin de quelque chose?

-Ah, oui... Il faut des légumes !

-Quoi comme légumes ?

-Alors...tu vas me prendre de la salade, il faut des champignons, 2 kilos de carottes et deux branches de céleri.

-J'achète aussi de la viande ?

-Oui, prends trois escalopes de poulet !

-D'accord !

-Et trois pots de crème fraîche !

-Du lait ?

-Oui, une brique !

-C'est tout ?

-Et des fruits, tiens...1 kilo de pommes et 1 kilo d'oranges.

-Et des yaourts pour demain matin pour le déjeuner.

-C'est tout ?

-Oui, c'est bon !

-Ok, merci !

-À tout à l'heure !

-À tout à l'heure !

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/faire-les-courses-en-francais.html>



Anexo XXXIV

1. Réponds vrai (V) ou faux (F) et corrige les fautes.

a) Nadine va à la boulangerie.

b) La maman de Nadine a besoin de beaucoup de choses pour la cuisine.

c) Nadine n'aide pas sa maman.

2. Réponds aux questions.

a) Où va Nadine ?

b) Que va-t-elle acheter (3 choses) ?

c) Est-ce que Nadine rentre chez elle ce jour-là ? Explique.

Vocabulaire

1. Complète le texte avec le vocabulaire proposé.

ticket de caisse	chariot	queue	caisse	caissière
crèmerie	rayon	montant	monnaie	

Je suis au supermarché pour faire mes courses.

D'abord je prends un a) _____ pour y mettre les achats.

Je consulte ma liste pour savoir dans quel b) _____ chercher.

Aujourd'hui je dois passer par les rayons poissonnerie, boucherie, c)

_____ et fruits et légumes.

Maintenant que j'ai tout ce qu'il me faut, je me dirige à la d) _____.

Il y a beaucoup de monde, je dois faire la e) _____.

Finalement, c'est mon tour. A la fin, la f) _____ me dit la

g) _____ à payer. Je donne les billets à la caissière et elle me rend la

h) _____ et le i) _____.



Grammaire

1. Complète les phrases avec le superlatif ou le comparatif. Suis les indications et attention à la concordance de l'adjectif !

- a. (+ cher) Ce magasin est _____ du quartier.
- b. (= beau) Cette robe est _____ celle-là .
- c. (- moderne) Ce jean est _____ celui-là
- d. (- élégant) Ce costume est _____ de tous.
- e. (+ joli) Ces boucles d'oreilles sont _____ que celles-ci.

2. Complète avec un pronom relatif.

- a. C'est une pub _____ tout le monde déteste.
- b. Voici l'épicurien solidaire _____ je fais mes courses.
- c. C'est une promotion _____ tout le monde parle.
- d. Il y a des gens _____ ne regardent pas le prix.
- e. Je préfère porter des vêtements _____ sont confortables.

3. Écris les phrases au discours indirect.

- a) La tour Eiffel est très connue. »
Nadine a dit _____.
- b) « Achète trois croissants ». Maman a demandé à Nadine _____.
- c) « Je suis allée au Louvre ». Nadine a déclaré _____.
- d) « J'aime Paris. » Nadine a affirmé _____.
- e) « Visitez le Puy du Fou ! » Madame Odete a suggéré _____.

4. Conjugue les verbes au conditionnel présent.

- a) Elle _____ (surfer) sur Internet si elle avait le temps.
- b) Je _____ (prendre) un café.
- c) Nous _____ (présenter) nos parents.
- d) Ils _____ (finir) leur travail.
- e) Tu _____ (écouter) de la musique.



Expression écrite

Choisis un seul thème de composition et écrit de 30 à 50 mots sur le sujet.

A : Imagine un dialogue vendeur- client dans un magasin de vêtements ?

B : Que visiterais-tu à Paris.

Thème _____

Questão	compreensão auditiva	compreensão escrita		vocabulário	gramática				expressão escrita
Português	12	6	15	18	10	5	5	10	18

